

Steinert, Brigitte; Gerecht, Marius; Klieme, Eckhard; Doebrich, Peter
**Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente.
ArbeitsplatzUntersuchung (APU), Pädagogische EntwicklungsBilanzen
(PEB)**

Frankfurt, Main : GPF u.a. 2003, 168 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Steinert, Brigitte; Gerecht, Marius; Klieme, Eckhard; Doebrich, Peter: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsplatzUntersuchung (APU), Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). Frankfurt, Main : GPF u.a. 2003, 168 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31047 - DOI: 10.25656/01:3104

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31047>

<https://doi.org/10.25656/01:3104>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GFPPF

dipf

Brigitte Steinert / Marius Gerecht / Eckhard Klieme / Peter Döbrich

**Skalen zur Schulqualität:
Dokumentation der Erhebungsinstrumente**

**ArbeitsPlatzUntersuchung (APU)
Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB)**

**Materialien zur Bildungsforschung
Band 10**

Frankfurt am Main 2003

Fachbeirat:

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

MinDirig Bernd Frommelt (Hessisches Kultusministerium)

OStD i.R. Birgitta Krumm (Frankfurt am Main)

Direktor Dr. Ottwilm Ottweiler (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz)

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper (Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main)

Direktor Bernd Schreier (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien)

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Copyright © 2003 by

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.

Printed in Germany

ISBN 3-923638-28-0

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 10

INHALT

	Inhaltsübersicht	3
	Einführung in das Skalenhandbuch	9
Teil I	Skalen aus dem Lehrerfragebogen	15
1	Pädagogische Führung	
1.1	Pädagogische Führung.....	17
1.2	Führungsbeteiligung / Partizipative Führung.....	18
2	Kooperation, Konsens, Kohäsion	
2.1	Unterrichtskooperation.....	19
2.1.1	Unterrichtskooperation – Ist.....	19
2.1.2	Unterrichtskooperation – Soll.....	20
2.2	Programmatische Kooperation.....	21
2.2.1	Programmatische Kooperation – Ist.....	21
2.2.2	Programmatische Kooperation – Soll.....	22
2.3	Curriculare Absprachen.....	23
2.4	Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch.....	24
2.5	Kommunikation im Kollegium.....	25
2.6	Kohäsion im Kollegium.....	26
2.7	Kooperation zu Disziplinproblemen von Schülerinnen und Schülern.....	27
2.8	Kooperation bei der Benotung.....	28
3	Evaluation und Qualitätsentwicklung	
3.1	Formen der Evaluation.....	29
3.1.1	Sicherung von Evaluation – Ist.....	29
3.1.2	Wichtigkeit von Evaluation – Soll.....	30
3.2	Pädagogische Innovation.....	31
3.3	Individuelle Veränderungsbereitschaft.....	32
3.4	Maßnahmen zur Qualitätssicherung.....	33
4	Elternarbeit	
4.1	Elternbeteiligung in der Schule.....	34
4.2	Einbeziehung der Eltern in die Schule.....	35
5	Schulklima	
5.1	Aggressionen unter Mitschülern.....	36
5.2	Sachbeschädigung / Vandalismus.....	37
5.3	Absentismus.....	38
5.4	Externe Attribuierung von Unterrichtsstörungen auf problematische Schüler.....	39
5.5	Schülerengagement im Unterricht.....	40
5.6	Lernklima.....	41
5.6.1	Sicherung eines guten Lernklimas – Ist.....	41
5.6.2	Wichtigkeit eines guten Lernklimas – Soll.....	42
5.7	Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrkräfte.....	43
6	Zeitnutzung / Klassenführung	
6.1	Klassenführung.....	44
6.2	Disziplin im Unterricht.....	45

7	Lerngelegenheiten und ihre Nutzung	
7.1	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie.....	46
7.2	Beteiligung an Ganztagsangeboten.....	47
8	Strukturierter Unterricht: Sozialformen, Instruktionsformen / Unterrichtsmethoden, Beurteilungen, Hausaufgaben	
8.1	Sozialformen.....	48
8.1.1	Selbständiges Arbeiten.....	48
8.1.2	Gruppenarbeit.....	48
8.1.3	Lebensweltbezug.....	48
8.2	Instruktionsformen.....	49
8.2.1	Frontalunterricht.....	49
8.2.2	Unterrichtsgespräch.....	49
8.2.3	Stillarbeit.....	49
8.3	Hausaufgaben.....	50
8.3.1	Hausaufgaben mit explorativem Charakter.....	50
8.3.2	Hausaufgaben mit Übungscharakter.....	51
8.4	Kognitive Aktivierung.....	52
8.5	Genetisches-sokratisches Vorgehen.....	53
8.6	Anspruchsvolles Üben	54
8.7	Sprunghaftigkeit.....	55
8.8a	Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht.....	56
8.8b	Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht.....	57
8.9	Individualisierung.....	58
9	Leistungsorientierung	
9.1	Fordernder Erziehungsstil der Lehrkräfte.....	59
9.2	Wahrnehmung der Leistungsanforderungen.....	60
9.3	Orientierung an Leistungsstandards.....	61
9.3.1	Sicherung von Leistungsstandards – Ist.....	61
9.3.2	Wichtigkeit von Leistungsstandards – Soll.....	62
9.4	Leistungsdruck.....	63
10	Individuelle Förderung	
10.1	Bezugsnormorientierung.....	64
10.1.1	Kriteriale Bezugsnormorientierung.....	64
10.1.2	Soziale Bezugsnormorientierung.....	64
10.1.3a	Individuelle Bezugsnormorientierung.....	64
10.1.3b	Individuelle Bezugsnormorientierung.....	65
10.2	Individuelle Förderung.....	66
10.2.1	Sicherung individueller Förderung – Ist.....	66
10.2.2	Wichtigkeit individueller Förderung – Soll.....	67
11	Selbstständiges Lernen	
11.1	Selbstständiges Lernen.....	68
11.1.1	Sicherung selbständigen Lernens – Ist.....	68
11.1.2	Wichtigkeit des selbständigen Lernens – Soll.....	69

12	Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	
12.1	Alter.....	70
12.2	Geschlecht.....	70
12.3	Dauer der Unterrichtstätigkeit.....	71
12.4	Vollzeit-/Teilzeitbeschäftigung	73
12.5	Umfang der Unterrichtstätigkeit.....	73
12.6	Fachbezogener Unterrichtseinsatz.....	74
12.7	Bekleidung von Funktionsstellen.....	74
12.8	Unterrichtseinsatz nach Schulstufen / Schulformen.....	75
Teil II	Skalen aus dem Schülerfragebogen.....	77
1	Schulklima	
1.1	Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern.....	79
1.2	Sachbeschädigung / Vandalismus.....	80
1.3	Absentismus.....	81
1.4	Schülerengagement im Unterricht.....	82
1.5	Zufriedenheit der Schüler mit der Lernsituation in Schule und Unterricht.....	83
1.6	Zufriedenheit der Schüler mit den Lehrkräften.....	84
1.7	Wohlbefinden der Schüler in der Schule.....	85
1.8	Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrkräfte.....	86
1.9	Wahrgenommene Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten.....	87
1.10	Gefühl diskursiver Wirksamkeit.....	88
1.11	Partizipationswunsch.....	89
1.12	Demokratisches Unterrichtsklima.....	90
2	Zeitnutzung / Klassenführung	
2.1	Disziplin der Schüler im Unterricht.....	91
3	Lerngelegenheiten und ihre Nutzung	
3.1	Informations- und Kommunikationstechnologie.....	92
3.1.1	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie – Ist.....	92
3.1.2	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie – Soll.....	93
3.2	Teilnahme an Ganztagsangeboten.....	94
4	Strukturierter Unterricht: Sozialformen, Instruktionsformen / Unterrichtsmethoden, Beurteilungen, Hausaufgaben	
4.1	Sozialformen – Ist.....	95
4.1.1	Einzelarbeit / Stillarbeit - Ist.....	95
4.1.2	Gruppenarbeit – Ist.....	95
4.2	Sozialformen – Soll.....	96
4.2.1	Einzelarbeit / Stillarbeit – Soll.....	96
4.2.2	Gruppenarbeit – Soll.....	96
4.3	Instruktionsformen / Unterrichtsmethoden - Ist.....	97
4.3.1	Frontalunterricht - Ist.....	97
4.3.2	Unterrichtsgespräch - Ist.....	97
4.3.3	Erkundungen im Unterricht - Ist.....	97
4.3.4	Projektarbeit - Ist.....	98
4.3.5	Lebensweltbezug - Ist.....	98
4.4	Instruktionsformen / Unterrichtsmethoden – Soll.....	99
4.4.1	Frontalunterricht - Soll.....	99

4.4.2	Unterrichtsgespräch - Soll.....	99
4.4.3	Erkundungen im Unterricht - Soll.....	99
4.4.4	Projektarbeit - Soll.....	100
4.4.5	Lebensweltbezug - Soll.....	100
4.5	Beurteilungen.....	101
4.5.1	Begründung der Leistungsurteile.....	101
4.6	Unterrichtsführung.....	101
4.6.1	Instruktionsklarheit.....	101
4.6.2	Genetisches-sokratisches Vorgehen.....	102
4.6.3	Sprunghaftigkeit.....	103
4.6.4	Anspruchsvolles Lernen.....	104
4.6.5	Soziale Orientierung im Unterricht.....	105
4.6.6	Individualisierung.....	106
4.6.7	Unterstützung durch die Lehrkräfte.....	107
4.6.8	Strukturierungshilfen der Lehrkräfte.....	108
4.7	Hausaufgaben.....	109
4.7.1	Hausaufgabenkontrolle durch die Lehrkräfte.....	109
4.7.2	Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern.....	110
4.7.3	Teilnahme an Nachhilfeunterricht.....	111
4.7.4	Hausaufgabenhilfe durch die Familie.....	112
4.7.5	Geben von Nachhilfe.....	113
5	Leistungsorientierung	
5.1	Fordernder Erziehungsstil der Lehrkräfte.....	114
5.2	Wahrnehmung der Leistungsanforderungen	115
6	Individuelle Förderung	
6.1	Individuelle Bezugsnormorientierung.....	116
7	Selbständiges Lernen	
7.1	Selbständiges Lernen - Ist.....	117
7.2	Selbständiges Lernen - Soll.....	117
8	Überfachliche Kompetenzen	
8.1	Lernstrategien / Selbstreguliertes Lernen.....	118
8.1.1	Wiederholungsstrategien.....	118
8.1.2	Elaborationsstrategien.....	119
8.1.3	Kontrollstrategien.....	120
8.1.4	Lernstrategie: Soziale Unterstützung.....	121
8.1.5	Textproduktionstechniken.....	122
8.1.6	Lesetechniken.....	123
8.1.7	Recherchetechniken / Informationsretrieval.....	124
8.2	Motivationale Präferenzen.....	125
8.2.1	Instrumentale Motivation.....	125
8.2.2	Interesse am Lesen.....	126
8.3	Selbstbezogene Kognitionen.....	127
8.3.1a	Akademisches Selbstkonzept./ Selfefficacy.....	127
8.3.1b	Akademisches Selbstkonzept.....	128
8.3.1c	Selfefficacy.....	129
8.3.2	Schulische Selbstwirksamkeit.....	130
8.3.3	Kontrollerwartungen.....	131

8.4	Handlungskontrolle.....	132
8.4.1	Anstrengung und Ausdauer beim Lernen.....	132
8.5	Soziale Kompetenzen.....	133
8.5.1	Präferenz für kooperative Lernformen.....	133
8.5.2	Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen.....	134
8.6	Kooperation und Kommunikation.....	135
8.6.1	Perspektivenübernahme – kognitive Aspekte.....	135
8.6.2	Empathie - emotionale Aspekte.....	136
8.7	Prosoziale Ziele.....	137
8.7.1	Unterstützung anderer im Unterricht.....	137
8.7.2	Einhaltung von Normen in der Klasse.....	138
8.8	Werthaltungen.....	139
8.8.1	Verantwortungsübernahme.....	139
8.8.1	Verantwortungsabwehr.....	140
9	Schulbiografie und Ergebnisse schulischen Lernens	
9.1	Zeugnisnoten.....	141
9.1.1	Zeugnisnote in Deutsch.....	141
9.1.2	Zeugnisnote in Mathematik.....	141
9.1.3	Zeugnisnote in Englisch.....	142
9.1.4	Zeugnisnote in der 2. Fremdsprache oder einem anderen Hauptfach.....	142
9.2	Klassenstufe.....	143
9.3	Klassenwiederholung.....	143
9.4	Erwarteter Schulabschluss.....	144
9.5	Erwünschter Schulabschluss von Seiten der Eltern.....	144
10	Soziodemografischer Hintergrund	
10.1	Geschlecht.....	145
10.2	Umgangssprache außerhalb der Schule (Muttersprache / DaF).....	146
10.3	Kulturelles Kapital: Bücherbestand zu Hause.....	147
10.4	Kultureller Besitz: Verfügung über Informations- und Kommunikationsmittel.....	148
10.5	Schulabschluss der Eltern.....	149
10.5.1	Schulabschluss der Mutter.....	149
10.5.2	Schulabschluss des Vaters.....	149
Teil III	Literatur.....	151

Einführung in das Skalenhandbuch zur Schulqualität

Gegenstand und Ziel des Skalenhandbuchs

Der vorliegende Band dokumentiert und systematisiert hauptsächlich die im DIPF-SEL-Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ entwickelten Erhebungsinstrumente für die Schulforschung und Schulevaluation. Die Dokumentation der Erhebungsinstrumente gibt eine Übersicht über sämtliche im DIPF-SEL-Projekt verwendeten Skalen der Schulqualität. Diese werden ergänzt um allgemeine, über einen spezifischen fachlichen Lernkontext hinaus gehende Konstrukte der Schul- und Unterrichtsqualität aus anderen DIPF-Projekten, die Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität in einem anderen Kontext und mit spezifischen Fragestellungen untersuchen (BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“, Pythagoras-Projekt „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“). Das Skalenhandbuch stellt damit ein Hilfsmittel für DIPF-interne Analysen dar. Darüber hinaus werden die Erhebungsinstrumente zu Konstrukten der Schulqualität für die externe Nutzung aufbereitet und dokumentiert, damit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Konstrukte in ihrer theoretischen Verankerung und die Verfahren der Skalenbildung nachvollziehen und – unter Angabe der vorliegenden Quelle – als Referenzwerte für eigene Untersuchungen verwenden können.

Das DIPF-SEL-Projekt als Ausgangsbasis für die Dokumentation

In dem Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ werden auf der Basis systematischer und regelmäßiger Evaluationen differenzierte Qualitätskriterien entwickelt und ein Rückmeldesystem geschaffen, das dem professionellen Lernen in den Kollegien dient. Die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen und die vorausgegangenen ArbeitsPlatzUntersuchungen stellen den teilnehmenden Schulen Ergebnisse zu wesentlichen Bereichen ihrer Arbeit sowie eine Einschätzung des aktuellen Entwicklungsbedarfs bereit (Döbrich/Plath/Trierscheidt 1999, Döbrich/Lohmann 1998). Dazu werden systematisch Befragungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die durch Befragungen von Elternvertreter/innen und schulstatistische Daten ergänzt werden können. Ziel der Erhebung ist es, jeder Schule ein möglichst umfassendes Meinungsbild des Kollegiums zurückzumelden und dieses mit den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler ausgewählter Jahrgangsstufen auf der Ebene der Einzelschule und mit Schulen der gleichen Schulform zu vergleichen (Döbrich 2003a, 2003b, 2003c).

Die Einbeziehung von Skalen der Schulqualität aus anderen DIPF-Projekten in diese Dokumentation hat das Ziel, einen Instrumentenpool für Fragen der Schulqualität für die Schulforschung und Schulevaluation aufzubauen, die auf allgemeine, über einen spezifischen fachlichen Lernkontext hinaus gehende Konstrukte der Schul- und Unterrichtsqualität fokussiert sind. Diese erstrecken

sich vor allem auf schulische Prozessmerkmale, welche zentrale Aspekte von Schulentwicklung - Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung - umfassen. In erster Linie werden diese Fragen über den Lehrerfragebogen erhoben; Fragen der Unterrichtsentwicklung werden aber auch über die Schülerbefragung erfasst. Da Schulentwicklung auch Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit einschließt, wurden Konstrukte und Skalen zu zentralen überfachlichen Kompetenzen - unter Angabe der Quellen - aus externen Studien wie z.B. PISA 2000 in diese Dokumentation aufgenommen. Im Rahmen des DIPF-SEL-Projekts sind darüber hinaus auch Ergänzungen durch Daten aus der Schulstatistik wie z.B. schulische Abschluss- und Wiederholerquoten vorgesehen.

Die Erhebungsinstrumente für die Lehrerbefragung

Die Dokumentation der Erhebungsinstrumente gliedert sich in zwei Teile. Teil I basiert auf den Daten des Fragebogens für Lehrkräfte, Teil II auf den Daten des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler. Zu Beginn des DIPF-SEL-Projekts wurden Fragebogen für Lehrkräfte für die ArbeitsPlatzUntersuchungen (APU) entwickelt und im Zeitraum von 1998/99 bis 2000/01 in Hessen und Niedersachsen sowie vereinzelt an Schulen in Berlin und Sachsen eingesetzt. Ab dem Schuljahr 2001/02 wurden die ArbeitsPlatzUntersuchungen überarbeitet und in die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen überführt (PEB). Dort wurden die Fragen zum Belastungserleben der Lehrkräfte gekürzt und Fragen zur Unterrichtsqualität ergänzt.

Inhaltlich erstreckt sich der allgemeine Teil des Fragebogens für Lehrkräfte auf folgende Bereiche:

- Unterricht (Unterrichtsformen, Unterrichtsverlauf, Benotungspraxis, Vorbereitung, Hausaufgaben)
- Einschätzung der Motivation, Leistung und Zufriedenheit der Schüler
- Schulische Organisation
- Kommunikationsverhalten und Zusammenarbeit im Kollegium
- Probleme an der Schule und im Unterricht
- Berufsansprüche und -ziele
- Aspekte der persönlichen Arbeitszeitgestaltung
- Berufszufriedenheit
- Belastungs- und Bewältigungserleben und Gesundheitszustand
- Angaben zur beruflichen Situation.

In diesem Skalenhandbuch sind alle Skalen und Einzelvariablen mit Fokus auf Schulqualität aus den ArbeitsPlatzUntersuchungen (1998/99 bis 2000/01) und den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen des ersten Erhebungszyklus (2001/02 bis 2002/03) (PEB_1) – mit Ausnahme der Fragen zum Belastungserleben – dokumentiert. Ab dem Schuljahr 2004/05 findet die zweite Erhebungs-

welle der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen statt. Die Dokumentation der Skalen und Kennwerte aus der zweiten Welle der Pädagogischen EntwicklungsBilanzen (PEB_2) ist in diesem Band bereits vorgesehen, kann jedoch erst in der zweiten Auflage erfolgen. Vor der zweiten Erhebungswelle werden die Fragebogen nochmals modifiziert und zwar auf der Basis theoretischer Überlegungen, der empirischen Güte der verwendeten Skalen und spezifischer Datenanalysen. Mit Blick auf die praktische Relevanz und die Spezifika der einzelnen Schulen wird den Schulen im Rahmen des DIPF-SEL-Projekts weiterhin die Möglichkeit eingeräumt, den allgemeinen Teil durch schulspezifische Fragen zu ergänzen. Ab dem Schuljahr 2004/05 wird für den allgemeinen Teil der Fragebögen ein aktualisiertes Schulevaluationsinstrument zur Verfügung stehen.

Die Teilnahme an der Lehrerbefragung ist insgesamt freiwillig. Durch den Besuch der Schulen an pädagogischen Tagen oder Konferenzen wird im Vorfeld der Erhebungen für eine breite Beteiligung seitens der Lehrkräfte geworben. Das Untersuchungsdesign für die APU und die Pädagogischen EntwicklungsBilanzen sieht eine Mindestbeteiligungsquote von 75 Prozent der Lehrkräfte vor, um sicher zu stellen, dass die Aussagen der Lehrkräfte und die darauf basierenden Rückmeldungen an die Schulen die Situation im Kollegium und in der Schule auch repräsentieren. De facto lag die durchschnittliche Beteiligungsquote bei 89 Prozent der Lehrkräfte. Damit wird davon ausgegangen, dass sich die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen für die Evaluation und Standortbestimmung einer Schule eignen und als Ausgangsbasis für die weitere Schulentwicklung genutzt werden können. Eine Repräsentativität für das jeweilige Bundesland ist aufgrund dieser Stichprobenziehung nicht gegeben.

Die Erhebungsinstrumente für die Schülerbefragung

Die Schülerbefragungen, die im Rahmen der ArbeitsPlatzUntersuchung vereinzelt durchgeführt worden sind, ergänzen in den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen die Sicht der Lehrkräfte. Ab dem Schuljahr 2001/02 wird an jeder Schule, die am DIPF-SEL-Projekt teilnimmt, auch der Schülerfragebogen eingesetzt. Erhebungsprinzip der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen ist die Multiperspektivität der Beurteilungsdimensionen, die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gemeinsam teilen und ihrer Beobachtung zugänglich sind. Darüber hinaus gehen schülerspezifische Einstellungs- und Verhaltensmerkmale in die Schülerbefragung ein.

Der allgemeine Teil des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler erstreckt sich auf die folgenden Bereiche:

- Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Schule, den Lehrkräften und dem eigenen Lernen
- Motivation und Interesse am Unterricht
- Störungen in Schule und Unterricht

- Sozialformen und Methoden im Unterricht
- Computernutzung
- Lese- und Schreibtechniken
- Schulbiografische Angaben
- Alltagssprache außerhalb der Schule
- Unterstützung bei Hausaufgaben
- Kulturelle Ressourcen in der Familie
- Bildungsaspirationen und Bildungshintergrund der Eltern

Zielpopulation der Schülerbefragung sind - aus Zeit- und Kostengründen - die Schülerinnen und Schüler der 7. und 9. Jahrgangsstufe. Siebtklässler können ihre Einschätzungen bereits auf ausreichende Erfahrungen in der Schule stützen; die Wahrnehmungen der Neuntklässler machen darüber hinaus jahrgangsspezifische Unterschiede im Schulverlauf deutlich. Bei der Auswahl dieser Zielpopulation wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass die Aussagen der Schülerinnen und Schüler die Situation der Schule umfassend und repräsentativ beschreiben. Durch die Fokussierung auf ausgewählte Konstrukte der Schulqualität und ihre Erhebung im Schüler- und Lehrerfragebogen sowie in zwei Jahrgangsgruppen lassen sich aber dennoch das Profil einer Schule und ihre Stärken und Schwächen identifizieren und als Ausgangspunkt für eine kriteriumsorientierte Diskussion über die Entwicklungsperspektiven der Schule nutzen.

Technische Hinweise zur Darstellung im Skalenhandbuch

Die Dokumentation der Skalen und Einzelvariablen hat für alle Konstrukte der Schulqualität die gleiche Struktur. Zunächst wird eine Definition des jeweiligen Konstrukts gegeben und seine theoretische Verankerung in der Schulforschung kurz erläutert. Dabei wird auf die jeweilige Literatur oder das zugrunde liegende Erhebungsinstrument im DIPF-SEL-Projekt verwiesen. Grundlage der Skalierungsarbeiten – nach der klassischen Testtheorie – sind für die Lehrerbefragung in den Arbeitsplatzuntersuchungen und in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (erste Welle) die Datensätze:

APU_HESSEN_Sek_OVars+Skalen_Doku2003.sav sowie

PEB-L_HE+NI_Sek_OVars+Skalen_Doku2003.sav.

Datenbasis für die Skalierung der Schülerfragebogen in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (erste Welle) ist der Datensatz: PEB-S_HE+NI_Sek_OVars+Skalen_Doku2003.sav.

Einige Skalen wie die Fragen zu den Lerntechniken sind nur in Hessen gestellt worden und beziehen sich daher nur auf den hessischen Schülerdatensatz (erste Welle):

PEB-S_HESSEN_Sek_OVars+Skalen_Doku2003.sav.

Außerdem enthält die Dokumentation Angaben zur Skalierung bzw. Kodierung der einzelnen Variablen sowie Hinweise zur Datenmodifikation und Skalenbildung. Im Einzelnen werden für jede

Skala die zugehörigen Fragen und Item-Formulierungen im Wortlaut aufgeführt. Außerdem enthält die Dokumentation die auf der Basis der ArbeitsplatzUntersuchungen und Pädagogischen EntwicklungsBilanzen (erste Welle) ermittelten Parameter für die einzelnen Items: Mittelwert, Standardabweichung und Trennschärfe; für die Skalen: Mittelwert, Standardabweichung, Extremwert und – aufgrund von fehlenden Werten – die Fallzahl sowie die Reliabilität (Cronbachs Alpha).

Inhaltliche Struktur des Skalenhandbuchs

Die Dokumentation der Erhebungsinstrumente gliedert sich wie schon erwähnt in zwei Teile. Teil I enthält die Skalen auf der Basis des Lehrerfragebogens, Teil II die Skalen auf der Basis des Schülerfragebogens. Die inhaltliche Strukturierung der Skalen orientiert sich an dem integrierten mehr-ebenenanalytischen Modell der Schuleffektivität von Scheerens/Bosker (1997) (vgl. Abbildung 1), nach dem die Ordnung der Skalen für das vorliegende Skalenhandbuch vorgenommen wurde.

Abbildung 1: Strukturierung der Konstrukte der Schulqualität in Anlehnung an das mehr-ebenenanalytische Modell der Schuleffektivität von Scheerens/Bosker

Kontext- und Systemqualität		
Sozialstruktur des Umfelds, Finanzierung, Schulstruktur, Curriculum, Lehrerbildung, päd. Traditionen		
Inputqualität Ausgangsbedingungen	Prozessqualität Entwicklung von Schule, Unterricht und Lehrerprofessionalität	Outputqualität Lernergebnisse
Lehrer-, Schülerfragebogen Schulebene	Lehrer- und Schülerfragebogen Schulebene	Schülerfragebogen Schul-, Klassen-, Schülerebene
Finanzielle Ressourcen	Pädagogische Führung	Fachkompetenzen
Lehrpersonal / Qualifikation	Lehrerkooperation	Sprachkompetenzen
Schulform, Schulgröße	Evaluation und Qualitätsentwicklung	Überfachliche Kompetenzen
Ganztagsangebote	Schulklima	Lernstrategien
Schülerzusammensetzung	Elternarbeit	Lerntechniken
Schul-, Klassenebene	Schul-, Klassenebene	Motivation und Interesse
Klassengröße	Zeitnutzung und Klassenführung	Selbstkonzept
Lehrerexpertise	Unterrichtsqualität	Handlungskontrolle
Klassenzusammensetzung	Individuelle Förderung	Soziale Kompetenzen
Individualebene	Individualebene	Kommunikation u. Kooperation
Geschlecht und Alter	Unterstützung in der Familie	Empathie
Sozialstatus, Muttersprache	Außerschulische Umgangssprache	Werthaltungen
Kulturelle Ressourcen	Hausaufgaben	Klassenwiederholungen
Vorwissen / Vorkenntnisse	Bildungsaspirationen	Abschlüsse

Die Wahl dieses Modells für die Analyse der Qualität von Bildungsinstitutionen gründet sich darauf, dass es systematisch mehrere Ebenen schulischen Lernens unterscheidet, mehrere Dimensionen von Kontext-, Input-, Prozess- und Outputfaktoren integriert und hinsichtlich der Zielkriterien ein breites Spektrum von Lernergebnissen erfasst. Das Modell hat strukturelle Ähnlichkeit mit anderen Rahmenmodellen der Bildungsproduktion z.B. von Carroll (1963, 1989), Creemers/Reezigt (1996), Ditton (2000) mit Bezug auf das MACRO-Modell von Stringfield (1994) und das QAIT-Modell von

Slavin (1992), Wang/Haertel/Walberg (1993) oder auch PISA 2000, die gleichfalls zwischen Kontext-, Input-, Prozess- und Outputmerkmalen schulischen Lernens unterscheiden und je nach Ziel, Fragestellung und Design der Untersuchung jeweils unterschiedliche Ebenen und Faktorengruppen spezifizieren. Das Scheerens/Bosker-Modell unterscheidet sich in seiner formalen Struktur und der Auswahl der zentralen Qualitätsmerkmale auch nicht so sehr von den handlungstheoretisch orientierten Angebots-Nutzungsmodellen der Schulleistungen von Fend (1998) oder Helmke (2003), die schulische Lehr-Lern-Prozesse als Ko-Konstruktion der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte im Unterricht beschreiben. Dort werden die schulischen Angebote und Lerngelegenheiten als Angebotsquantitäten und –qualitäten beschrieben, die den schul- und lehrerseitigen Input- und Prozessqualitäten in den Bildungsproduktionsmodellen entsprechen. Die auf die Lerngelegenheiten bezogenen Nutzungsfaktoren weisen eine große Übereinstimmung mit den schülerseitigen Input- und Prozessmerkmalen in den Produktionsmodellen aus, wobei die Lernergebnisse im Angebots-Nutzungsmodell in eher unbestimmter Weise aus der Interaktion von Angebot und Nutzung resultieren.

Letztlich sind die Rahmenmodelle der Bildungsproduktion und auch die Angebots-Nutzungsmodelle im Bezug auf die Hypothesenbildung zu unspezifisch, um den Transformationsprozess der Lernenden in jedwedem Lernkontext und hinsichtlich jedes Lernkriteriums oder um Schulentwicklungsprozesse in jedwedem Kontext und mit jedwedem Entwicklungsziel zu erklären. Je nach Ziel, Fragestellung und Design einer Untersuchung bedarf es dazu spezifischer Theorien aus den Erziehungswissenschaften, aus der Pädagogischen Psychologie und ggf. aus der Ökonomie und Soziologie. Die Bezugnahme auf das integrierte und mehrbenenanalytische Modell der Schuleffektivität von Scheerens/Bosker für die Systematisierung von Konstrukten der Schulqualität ist formal begründet und dient in erster Linie klassifikatorischen Zwecken. Mechanistischen Kausalitätsvorstellungen im Bezug auf die „Produktion“ von Lernergebnissen wird damit in keiner Weise das Wort geredet.

In der Dokumentation der Skalen wird bei der Definition und theoretischen Verankerung der schulbezogenen Prozessqualitäten häufig Scheerens/Bosker Bezug genommen. Bei den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler wird dagegen auf spezifische pädagogisch-psychologische Konzepte zurückgegriffen. Nicht alle der in Abbildung 1 dargestellten Konstrukte sind schon in dem Skalenhandbuch dokumentiert. Einige werden mit Abschluss noch laufender DIPF-Projekte (z.B. DESI - Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) in eine spätere Auflage der Dokumentation von Konzepten der Schulqualität eingehen.

Teil I

Skalen aus dem Lehrerfragebogen

Konstrukt: Pädagogische Führung	Skala: Pädagogische Führung
Theoretischer Hintergrund	Pädagogische Führung (Educational Leadership) erstreckt sich auf die Koordination, Unterstützung und Überwachung organisatorischer, unterrichtsbezogener und personalbezogener Prozesse in der Schule. Die effektive Moderation von Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozessen trägt angesichts der hohen Lehrerautonomie zu einem störungsarmen Schulbetrieb bei und eröffnet Freiräume für die Schulentwicklung. Über eine effiziente Schulorganisation hinaus schafft eine unterrichts- und personalbezogene Führung der Schule Möglichkeiten für eine kohärente Gestaltung und Entwicklung der Unterrichts in der gesamten Schule und eine Professionalisierung der Lehrkräfte (Scheerens/Bosker 1997, S. 101 ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 6 / PEB_1: 6
Skalierung: III + IVA bzw. IV+VA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Skalierung IXD bzw. XC	1 = kann ich eher erfüllen, 2 = kann ich eher nicht erfüllen
Umgepolte Items	APU: IXD2 bzw. PEB_1: XC2
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU:IXD2 bzw. PEB_1 XC2 Wenn ich berufliche Probleme habe, hole ich mir Rat bei der Schulleitung.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Im Folgenden finden Sie Aussagen, die unterschiedliche Aspekte der Berufszufriedenheit betreffen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht. Ich bin zufrieden mit ...	III				IV							
der Organisation unseres Schulbetriebs.	III03	0,508	0,246	0,636	IV03	0,559	0,244	0,622				
meinem Verhältnis zur Schulleitung.	III14	0,650	0,270	0,754	IV14	0,695	0,256	0,770				
dem Führungsstil der Schulleitung.	III15	0,523	0,308	0,841	IV15	0,597	0,296	0,843				
der Unterstützung durch die Schulleitung.	III16	0,594	0,295	0,792	IV16	0,645	0,288	0,804				
Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen.	VIA				VIIA							
Die Schulleitung achtet auf kollegiale Mitbestimmung.	VIA4	0,547	0,264	0,728	VIIA4	0,614	0,247	0,683				
Wir werden rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert.	VIA5	0,521	0,270	0,672	VIIA5	0,572	0,255	0,656				
Pädagogische Führung	FUEH_PAE	0,558	0,226		FUEH_PAE	0,613	0,216		FUEH_PAE			
	N = 4.272	Min=0	Max=1	α=0,904	N = 4.250	Min=0	Max=1	α=0,900	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Führungsbeteiligung / Partizipative Führung
Theoretischer Hintergrund	Partizipative Führung zielt auf eine Einbeziehung der Lehrkräfte in die Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozesse der Schule ab. Eine gelungene Moderation dieser Prozesse kann zu einem störungsarmen Schulbetrieb beitragen und die Motivation der beteiligten Lehrkräfte erhöhen (Scheerens/Bosker 1997, S. 101 ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU = 2; PEB_1 = 2
Skalierung: VIA bzw. VIIA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: III6 bzw. PEB_1: IV6 Ich bin zufrieden mit den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Bitte geben sie an, inwieweit folgende Aussagen in ihrer Schule zutreffen.	VIA				VIIA							
Bei der Festlegung des Stundenplans werden wir ausreichend beteiligt.	VIA6	0,495	0,284	0,523	VIIA6	0,442	0,294	0,556				
Beim Entwurf des Stundenplans werden Gelegenheiten zur Teamarbeit berücksichtigt.	VIA7	0,396	0,282	0,523	VIIA7	0,562	0,276	0,556				
Führungsbeteiligung / Partizipative Führung	FUEH_BET	0,434	0,248		FUEH_BET	0,504	0,251		FUEH_BET			
	N = 4.251	Min=0	Max=1	$\alpha=0,687$	N = 4.236	Min=0	Max=1	$\alpha=0,714$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Kooperation	Skala: Unterrichtskooperation - IST
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerverbundenheit auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Eine Abstimmung der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung kann das kumulative Lernen der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen und Fächer hinweg verbessern (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 8; PEB_1: 9
Skalierung: IIA bzw. IIIA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: IIIA7: Wir haben eine feste Vertretungsregelung. VB12: Wir die Überprüfung von Hausaufgaben als selbstverständlichen Teil unserer Arbeit ansehen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Lehrerbefragung	APU				PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Inwieweit treffen folgende Aussagen über die Organisation der Arbeit auf Ihre Arbeitssituation zu?	IIA				IIIA							
Wir nutzen die Springstunden für gemeinsame Arbeit.	IIA1	0,359	0,263	0,463	*	*	*	*				
Wir haben eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.	IIA2	0,336	0,275	0,550	IIIA1	0,489	0,267	0,515				
Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.	IIA3	0,186	0,269	0,431	IIIA2	0,290	0,293	0,472				
Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für die Zusammenarbeit gut koordiniert.	IIA4	0,196	0,244	0,525	IIIA3	0,310	0,268	0,582				
Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit.	IIA5	0,552	0,257	0,525	IIIA4	0,602	0,244	0,489				
Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert.	IIA6	0,379	0,252	0,526	IIIA5	0,450	0,254	0,524				
Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen ist gut organisiert.	IIA7	0,525	0,258	0,598	IIIA6	0,585	0,244	0,559				
Selbst- und Fremdbeurteilung sollten für uns Bestandteil der Arbeit sein	IIA12	*	*	*	IIIA10	0,470	0,273	0,448				
Gegenseitige Unterrichtsbesuche sollten ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit sein	IIA13	*	*	*	IIIA11	0,204	0,245	0,468				
Die Absprache von Hausaufgaben ist ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.	IIA15	0,194	0,241	0,386	IIIA13	0,267	0,269	0,392				
Unterrichtskooperation – IST	I U KOOP	0,343	0,165		I U KOOP	0,430	0,165		I U KOOP			
	N = 4.260	Min=0	Max=1	α=0,793	N = 4.254	Min=0	Max=1	α=0,801	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Unterrichtskooperation - SOLL
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerverkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Eine Abstimmung der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung kann das kumulative Lernen der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen und Fächer hinweg verbessern (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 8; PEB_1: 9
Skalierung: IIB bzw. IIIB	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: IIIB13: nicht in PEB, VA12: Wir die Überprüfung von Hausaufgaben als selbstverständlichen Teil unserer Arbeit ansehen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie sollte idealerweise die kollegiale Zusammenarbeit und die Organisation der Arbeit an Ihrer Schule sein ?	IIB				IIIB							
Wir sollten die Springstunden für gemeinsame Arbeit nutzen.	IIB1	0,601	0,282	0,473	*	*	*	*				
Wir sollten eine fächerübergreifende Zusammenarbeit haben, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.	IIB2	0,725	0,543	0,588	IIIB1	0,748	0,224	0,596				
Für die Teamarbeit sollten Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung stehen.	IIB3	0,855	0,215	0,497	IIIB2	0,852	0,210	0,571				
Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sollten für die Zusammenarbeit gut koordiniert sein.	IIB4	0,689	0,289	0,559	IIIB3	0,776	0,247	0,590				
Wir sollten eine gute fachspezifische Zusammenarbeit haben.	IIB5	0,867	0,179	0,513	IIIB4	0,878	0,177	0,600				
Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen sollte gut organisiert sein.	IIB6	0,789	0,209	0,509	IIIB5	0,788	0,216	0,559				
Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen sollte gut organisiert sein.	IIB7	0,873	0,182	0,560	IIIB6	0,873	0,182	0,602				
Selbst- und Fremdbeurteilung sollten für uns Bestandteil der Arbeit sein.	IIB12	*	*	*	IIIB10	0,728	0,250	0,527				
Gegenseitige Unterrichtsbesuche sollten ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit sein.	IIB13	*	*	*	IIIB11	0,638	0,281	0,521				
Die Absprache von Hausaufgaben sollte ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit sein.	IIB15	0,604	0,276	0,386	IIIB13	*	*	*				
Unterrichtskooperation – SOLL	S U KOOP	0,749	0,153		S U KOOP	0,783	0,154		S U KOOP			
	N = 4.261	Min=0	Max=1	α=0,791	N = 4.240	Min=0	Max=1	α=0,834	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Programmatische Kooperation - IST
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Eine Abstimmung des pädagogischen Konzepts und Programms der Schule sorgt für Zielklarheit in der Schule und ist Rahmen und Voraussetzung für eine zielgerichtete Unterrichtskooperation und ein kohärentes Unterrichtshandeln der Lehrkräfte (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 6; PEB_1: 5
Skalierung: IIA & IV bzw. IIIA & V	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IIA19 bzw. PEB_1: IIIA17: Wir organisieren an unserer Schule Supervisionsgruppen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3 bzw. 2

Lehrerbefragung	APU				PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Inwieweit treffen folgende Aussagen über die Organisation der Arbeit auf Ihre Arbeitssituation zu (IST-Zustand)?	IIA & IV				IIIA & V							
Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.	IIA9	0,470	0,269	0,695	IIIA8	0,579	0,266	0,624				
Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.	IIA10	0,552	0,273	0,638	IIIA9	0,647	0,261	0,601				
Wir nutzen gezielt unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit.	IIA11	0,429	0,259	0,638	*	*	*	*				
Wir erarbeiten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme.	IIA18	0,270	0,268	0,495	IIIA16	0,309	0,274	0,406				
Die Kolleginnen und Kollegen sind aufgeschlossen für Veränderungen.	IV27	0,501	0,205	0,531	V23	0,584	0,200	0,493				
Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht.	IV28	0,460	0,216	0,598	V24	0,499	0,218	0,553				
Programmatische Kooperation – IST	I_P_KOOP	0,439	0,183		I_P_KOOP	0,533	0,176		I_P_KOOP			
	N = 4.256	Min=0	Max=1	α=0,827	N = 4.272	Min=0	Max=1	α=0,760	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Programmatische Kooperation - SOLL
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerverkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Eine Abstimmung des pädagogischen Konzepts und Programms der Schule sorgt für Zielklarheit in der Schule und ist Rahmen und Voraussetzung für eine zielgerichtete Unterrichtskooperation und ein kohärentes Unterrichtshandeln der Lehrkräfte (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 5; PEB_1: 4
Skalierung: IIB bzw. IIIB	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IIB8 bzw. PEB_1: IIIB7: Wir sollten eine feste Vertretungsregelung haben.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unabhängig vom IST-Zustand: Wie sollte idealerweise die kollegiale Zusammenarbeit und die Organisation der Arbeit an Ihrer Schule sein (Soll-Zustand)?	IIB				IIIB							
Wir sollten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen gestalten.	IIB9	0,852	0,202	0,587	IIIB8	0,854	0,204	0,580				
Wir sollten gemeinsam das Profil unserer Schule erarbeiten.	IIB10	0,838	0,218	0,614	IIIB9	0,849	0,214	0,582				
Wir sollten unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit gezielt nutzen.	IIB11	0,854	0,199	0,570	*	*	*	*				
Wir sollten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten erarbeiten.	IIB18	0,768	0,242	0,540	IIIB16	0,762	0,237	0,478				
Wir erarbeiten in unserer Schule Supervisionsgruppen organisieren.	IIB19	0,569	0,329	0,463	IIIB17	0,715	0,302	0,431				
Programmatische Kooperation - SOLL	S_P_KOOP	0,775	0,175		S_P_KOOP	0,794	0,180		S_P_KOOP			
	N = 4.267	Min=0	Max=1	α=0,764	N = 4.238	Min=0	Max=1	α=0,714	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Curriculare Absprachen
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerverkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Die Abstimmung über Schwerpunkte, Sequenzierung und Einsatz von Unterrichtsmaterialien trägt zu einer zielgerichteten Unterrichts Kooperation und einem kohärenten Unterrichtshandeln der Lehrkräfte bei. (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungs Bilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 5 ; PEB_1: 5
Skalierung: IVA bzw. VA	1 = einmal wöchentlich, 2 = einmal monatlich, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal im Jahr, 5 = gar nicht
Umgepolte Items	APU: VIB2, VIB3, VIB4, VIB5, VIB6 bzw. PEB_1: VIIB1, VIIB2, VIIB3, VIIB4, VIIB5
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?	VIB				VIIB							
Auswahl der Unterrichtsmaterialien.	VIB2	0,402	0,265	0,665	VIIB1	0,490	0,278	0,719				
Auswahl der Unterrichtsthemen.	VIB3	0,388	0,251	0,732	VIIB2	0,462	0,254	0,765				
Entscheidung über die Reihenfolge der Unterrichtsthemen.	VIB4	0,318	0,264	0,716	VIIB3	0,390	0,270	0,728				
Entscheidung über Unterrichtsmethoden.	VIB5	0,222	0,290	0,669	VIIB4	0,294	0,309	0,665				
Vorbereitung des Unterrichts bzw. der Einheiten und Kurse.	VIB6	0,319	0,321	0,686	VIIB5	0,369	0,310	0,717				
Curriculare Absprachen	CURR_ABS	0,332	0,226		CURR_ABS	0,404	0,235		CURR_ABS			
	N = 4.233	Min=0	Max=1	$\alpha=0,867$	N = 4.229	Min=0	Max=1	$\alpha=0,881$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Kooperation	Skala: Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Der Austausch über Unterrichtserfahrungen und die Verständigung über Unterrichtsmethodik oder Individualisierungsstrategien erweitern das Wissen um die professionellen Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Lehrkraft. Dieses kann sich seinerseits in einem effektiverem Unterrichtshandeln niederschlagen (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 7; PEB 1: 9
Skalierung: VIB bzw. VIIB	1 = einmal wöchentlich, 2 = einmal monatlich, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal im Jahr, 5 = gar nicht
Umgepolte Items	APU: VIB11, VIB12, VIB15, VIB17, VIB19, VIB23, VIB24 bzw. PEB_1: VIIB10, VIIB11, VIIB14, VIIB16, VIIB17, VIIB18, VIIB20, VIIB22, VIIB23
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: VIB6 bzw. PEB_1: VIIB6: Gemeinsame Beratungen zu.. Gemeinsam erteiltem Unterricht / erteilte Kurse. APU: VIB13 bzw. PEB_1: VIIB12: Gemeinsame Beratungen zu .. Allgemeine Rahmenshaltpläne. PEB_1: XC1: bei beruflichen Problemen ... spreche ich mit Kollegen darüber.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3 bzw 4

Lehrerbefragung	APU				PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?	VIB				VIIB							
Austausch von Unterrichtserfahrung.	VIB11	0,602	0,301	0,714	VIIB10	0,632	0,288	0,659				
Weitergabe neuer pädagogischer Ideen.	VIB12	0,421	0,290	0,659	VIIB11	0,487	0,279	0,633				
Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit.	VIB15	0,425	0,318	0,674	VIIB14	0,484	0,311	0,696				
Hausaufgabenabsprache.	VIB17	0,168	0,282	0,627	VIIB16	0,259	0,326	0,554				
Schülerverhalten im Unterricht.	*				VIIB17	0,678	0,281	0,644				
Beschaffung von Unterrichtsmaterialien und Ressourcen.	VIB19	0,454	0,264	0,597	VIIB18	0,499	0,260	0,617				
Lernbedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler.	*				VIIB20	0,508	0,303	0,690				
Persönlichen Unzufriedenheiten bzw. Problemen mit der Arbeit.	VIB23	0,534	0,330	0,608	VIIB22	0,567	0,309	0,604				
Hausaufgabenregelung.	VIB24	0,204	0,280	0,626	VIIB23	0,286	0,298	0,574				
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch	U_ERFAHR	0,487	0,236		U_ERFAHR	0,497	0,215		U_ERFAHR			
	N = 4.228	Min=0	Max=1	α=0,843	N = 4.192	Min=0	Max=1	α=0,882	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Kommunikation im Kollegium
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerverkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Ein positives Kommunikationsklima im Kollegium ermöglicht einen Austausch unter Lehrkräften, der nicht durch interpersonale Konflikte belastet ist, und schafft Raum für eine zielorientierte Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 3; PEB_1: 3
Skalierung: III bzw. IV	1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft eher nicht zu 3 = trifft eher zu 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: V22: Das Kollegium dieser Schule ist in seinen pädagogischen Zielen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Im Folgenden finden Sie Aussagen, die unterschiedliche Aspekte der Berufszufriedenheit betreffen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht. Ich bin zufrieden mit ...	III				IV							
dem an unserer Schule herrschenden Betriebsklima.	III11	0,576	0,285	0,633	IV11	0,657	0,261	0,681				
dem Verhältnis zu meinen Kolleginnen und Kollegen.	III12	0,722	0,211	0,655	IV12	0,760	0,207	0,689				
der Kommunikation im Kollegium.	III13	0,573	0,246	0,659	IV13	0,627	0,246	0,669				
Kommunikation im Kollegium	KOM_KOLL	0,623	0,210		KOM_KOLL	0,681	0,205		KOM_KOLL			
	N = 4.283	Min=0	Max=1	α=0,795	N = 4.269	Min=0	Max=1	α=0,819	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Kohäsion im Kollegium
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Die soziale Kohäsion im Kollegium indiziert eine hohe Eingebundenheit und Geschlossenheit im kommunikativen Handeln seitens der Lehrkräfte (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU = 5, PEB_1 = 7
Skalierung: IIA+IV bzw. IIIA+V	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	APU: VIA1, VIA3, VIA8 bzw. PEB_1: VIIA1, VIIA3, VIIA8
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2 bzw. 3

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen.	VIA				VIIA							
Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen.	VIA1	0,369	0,280	0,431	VIIA1	0,421	0,279	0,400				
In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	VIA2	0,365	0,209	0,386	VIIA2	0,412	0,230	0,420				
Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer.	VIA3	0,404	0,236	0,293	VIIA3	0,417	0,230	0,299				
Beim Entwurf des Stundenplans werden wir ausreichend beteiligt.					VIIA6	0,563	0,276	0,397				
Beim Entwurf des Stundenplans werden Gelegenheiten zur Teamarbeit berücksichtigt.					VIIA7	0,442	0,294	0,440				
Die Zusammenarbeit im Kollegium orientiert sich fast ausschließlich an Fächern.	VIA8	0,381	0,225	0,242	VIIA8	0,424	0,224	0,307				
Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig bekannt gegeben.	VIA9	0,413	0,272	0,273	VIIA9	0,494	0,259	0,297				
Interaktion im Kollegium	COHESION	0,388	0,149		COHESION	0,455	0,148		COHESION			
	N = 4.274	Min=0	Max=1	$\alpha=0,561$	N = 4.261	Min=0	Max=1	$\alpha=0,656$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Kooperation	Skala: Kooperation zu Disziplinproblemen von Schülerinnen und Schülern
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerk Kooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Der Austausch und die Verständigung über Disziplinfragen erweitert das professionelle Handlungswissen um die Möglichkeiten der Klassenführung und der Verbesserung von Sozialbeziehungen in Schule und Unterricht (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 4, PEB_1: 3
Skalierung: VIB bzw VIIB	1 = einmal wöchentlich, 2 = einmal monatlich, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal im Jahr, 5 = gar nicht
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: VIIB19: Unentschuldigtes Fehlen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2 bzw. 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?	VIB				VIIB							
Entscheidung im Umgang mit Disziplinproblemen.	VIB9	0,501	0,277	0,629	VIIB8	0,576	0,268	0,677				
Disziplin der Schülerinnen und Schüler.	VIB14	0,620	0,289	0,732	VIIB13	0,626	0,278	0,737				
Wohlbefinden/ Wohlergehen einzelner Schüler.	VIB16	0,552	0,318	0,682	VIIB15	0,609	0,302	0,651				
Unentschuldigtes Fehlen.	VIB20	0,564	0,294	0,573	VIIB19	*	*	*				
Kooperation bei Disziplinproblemen der	K_DISZI	0,561	0,240		K_DISZI	0,604	0,245		K_DISZI			
Schüler	N = 4.208	Min=0	Max=1	α=0,826	N = 4.218	Min=0	Max=1	α=0,828	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Kooperation	Skala: Kooperation bei der Benotung
Theoretischer Hintergrund	Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften (Consensus and Cooperative Planning of Teachers) sind angesichts einer hohen Lehrerautonomie keineswegs selbstverständlich. In der Schuleffektivitätsforschung wird der Lehrerkooperation auf Schulebene eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen, weil sie die Kohärenz und Konsistenz des Lehrerhandelns erhöht und über den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler leistungswirksam werden kann. Die Kooperation bei der Notengebung setzt einen Austausch über die Bezugsnormen der einzelnen Lehrkräfte voraus und ist Teil eines schulinternen Referenzsystems, nach dem die Leistungen und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beurteilt werden (Scheerens/Bosker 1997, S. 108ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 3; PEB_1:3
Skalierung: VIB bzw VIIB	1 = einmal wöchentlich, 2 = einmal monatlich, 3 = mehrmals im Halbjahr, 4 = einmal im Jahr, 5 = gar nicht
Umgepolte Items	APU: VIB8, VIB10, VIB22 bzw. PEB_1: VIIB7, VIIB9, VIIB21
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie häufig bearbeiten Sie relativ regelmäßig gemeinsam mit anderen Lehrkräften Ihrer Schule folgende Themen und Probleme?	VIB				VIIB							
Beurteilung der Lernfortschritte der Schüler.	VIB8	0,390	0,291	0,547	VIIB7	0,446	0,281	0,546				
Festlegung von Noten.	VIB10	0,346	0,233	0,550	VIIB9	0,393	0,230	0,536				
Beurteilung der Schülerinnen und Schüler.	VIB22	0,501	0,248	0,532	VIIB21	0,527	0,243	0,555				
Kooperation bei der Benotung	K_NOTEN	0,414	0,208		K_NOTEN	0,458	0,206		K_NOTEN			
	N = 4.242	Min=0	Max=1	α=0,718	N = 4.222	Min=0	Max=1	α=0,721	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Evaluation	Skala: Sicherung von Evaluation (IST-Zustand)
Theoretischer Hintergrund	Das evaluative Potential einer Schule (Evaluative Potential) drückt die Erwartungen und Möglichkeiten aus, die eine Schule für die Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit einsetzt und für die Verbesserung schulischer Prozesse und Ergebnisse nutzt. Gegenseitige Unterrichtsbesuche unter Lehrkräften und das Einholen von Feedback aller an der Schule Beteiligten identifiziert Möglichkeiten für die Verbesserung des Unterrichts und kann mit Stärken-Schwächen-Analysen das organisationelle Lernen der Schule unterstützen (Scheerens/Bosker 1997, S. 118ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 2; PEB_1: 2
Skalierung: IIA bzw. IIIA	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Inwieweit treffen folgende Aussagen über die Organisation der Arbeit auf Ihre Arbeitssituation zu (IST-Zustand)?	IIA				IIIA							
Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit.	IIA12	0,361	0,265	0,402	IIIA10	0,473	0,273	0,406				
Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.	IIA13	0,119	0,209	0,402	IIIA11	0,207	0,247	0,406				
Sicherung von Evaluation (IST-Zustand)	SI_EVALU	0,239	0,201		SI_EVALU	0,339	0,220		SI_EVALU			
	N = 4.264	Min=0	Max=1	$\alpha=0,562$	N = 4.248	Min=0	Max=1	$\alpha=0,575$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Evaluation	Skala: Wichtigkeit von Evaluation (SOLL-Zustand)
Theoretischer Hintergrund	Das evaluative Potential einer Schule (Evaluative Potential) drückt die Erwartungen und Möglichkeiten aus, die eine Schule für die Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit einsetzt und für die Verbesserung schulischer Prozesse und Ergebnisse nutzt. Gegenseitige Unterrichtsbesuche unter Lehrkräften und das Einholen von Feedback aller an der Schule Beteiligten identifiziert Möglichkeiten für die Verbesserung des Unterrichts und kann mit Stärken-Schwächen-Analysen das organisationelle Lernen der Schule unterstützen (Scheerens/Bosker 1997, S. 118ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 2; PEB_1:2
Skalierung: IIB bzw. IIIB	1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}
Unabhängig vom IST-Zustand: Wie sollte idealerweise die kollegiale Zusammenarbeit und die Organisation der Arbeit an Ihrer Schule sein (SOLL-Zustand)?	IIB				IIIB							
Selbst- und Fremdbeurteilung sollten für uns Bestandteil der Arbeit sein.	IIB12	0,691	0,258	0,604	IIIB10	0,726	0,251	0,566				
Gegenseitige Unterrichtsbesuche sollten ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit sein.	IIB13	0,576	0,303	0,604	IIIB11	0,638	0,281	0,566				
Wichtigkeit von Evaluation (SOLL-Zustand)	WI_EVALU	0,631	0,253		WI_EVALU	0,681	0,236		WI_EVALU			
	N = 4.258	Min=0	Max=1	α=0,748	N = 4.239	Min=0	Max=1	α=0,720	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Evaluation	Skala: Pädagogische Innovation
Theoretischer Hintergrund	Das evaluative Potential einer Schule (Evaluative Potential) drückt die Erwartungen und Möglichkeiten aus, die eine Schule für die Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit einsetzt und für die Verbesserung schulischer Prozesse und Ergebnisse nutzt. Die Ermittlung von schulischen Bedarfslagen und die Planung von Innovationen ist ein erster Schritt zur schulinternen Qualitätsentwicklung und Innovation (Scheerens/Bosker 1997, S. 118ff).
Literatur / Quelle	BLK-Modellprogramm Demokratie Leben und Lernen
Anzahl der Items	Demokratie: 3; PEB_2:
Skalierung:	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich finde, unsere Schule bemüht sich zu wenig um Erneuerung und Entwicklung.	*	*	*	*	Linno1							
Die Planung von Innovationen an unserer Schule ist ziemlich unsystematisch.	*	*	*	*	Linno2							
Die Lehrer/innen an unserer Schule brauchen mehr Kenntnisse über alternative Unterrichtsformen und –methoden.	*	*	*	*	Linno3							
Pädagogische Innovation												
					N =	Min=	Max=	α=	N =	Min=	Max=	α=

Konstrukt: Evaluation	Skala: Individuelle Veränderungsbereitschaft
Theoretischer Hintergrund	Das evaluative Potential einer Schule (Evaluative Potential) drückt die Erwartungen und Möglichkeiten aus, die eine Schule für die Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit einsetzt und für die Verbesserung schulischer Prozesse und Ergebnisse nutzt. Die individuelle Bereitschaft für Veränderungen ist eine notwendige Voraussetzung für die schulinterne Qualitätsentwicklung und Innovation (Scheerens/Bosker 1997, S. 118ff).
Literatur / Quelle	BLK-Modellprogramm Demokratie Leben und Lernen
Anzahl der Items	Demokratie: 3, PEB_2:
Skalierung:	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Falls unsere Schule beabsichtigt, an Veränderungen auf einem oder mehreren Gebieten zu arbeiten, möchte ich gern aktiv teilnehmen.	*	*	*	*	LIVB1							
Umfassende Veränderungen an unserer Schule haben meine Unterstützung.	*	*	*	*	LIVB2							
Die Arbeit an Innovationen bedeutet eine Steigerung der Arbeitsbelastung, die nicht bewältigt werden kann.	*	*	*	*	LIVB3							
Individuelle Veränderungsbereitschaft												
					N =	Min=	Max=	α=	N =	Min=	Max=	α=

Konstrukt: Evaluation	Skala: Maßnahmen der Qualitätsentwicklung
Theoretischer Hintergrund	Das evaluative Potential einer Schule (Evaluative Potential) drückt die Erwartungen und Möglichkeiten aus, die eine Schule für die Überprüfung ihrer Leistungsfähigkeit einsetzt und für die Verbesserung schulischer Prozesse und Ergebnisse nutzt. Mit dem Einsatz einzelner Evaluations- und Beratungsinstrumente wird das Bestreben nach schulinterner Qualitätsentwicklung konkretisiert. (Scheerens/Bosker 1997, S. 118ff).
Literatur / Quelle	BLK-Modellprogramm Demokratie Leben und Lernen
Anzahl der Items	Demokratie: 5, PEB_2: 3
Skalierung:	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ein möglicher Weg, damit sich an unserer Schule etwas bewegt, ist die Beteiligung an landes- oder bundesweiten Wettbewerben.	*	*	*	*	LEQ1							
Interne Evaluation/ Selbstevaluation wäre/ ist ein nützliches Instrument unserer Arbeit.	*	*	*	*	LEQ2							
Kollegiale Beratung/ Fallbesprechungsgruppen/ Supervision wäre/ist ein nützliches Instrument unserer Arbeit.	*	*	*	*	LEQ3							
Externe Evaluation wäre/ist ein nützliches Instrument unserer Arbeit.	*	*	*	*	LEQ4							
Es erscheint mir sinnvoll, über Veränderungen in der Schule regelmäßig gemeinsam nachzudenken.	*	*	*	*	LEQ5							
Maßnahmen der Qualitätsentwicklung												
					N =	Min=	Max=	α=	N =	Min=	Max=	α=

Konstrukt: Elternarbeit	Skala: Elternbeteiligung in der Schule
Theoretischer Hintergrund	Die Einbeziehung der Eltern in die Schule (Parental Involvement) ist ein wichtiger Faktor in der Schuleffektivitätsforschung, der indiziert, wie stark schulische Ziele und schulisches Lernen von den Eltern mit getragen und wie sehr die Eltern dabei von der Schule unterstützt werden (Scheerens/Bosker 1997, S. 121ff). Voraussetzung dafür ist, dass Eltern mit den schulischen und unterrichtlichen Zielen und Ergebnissen vertraut gemacht werden und Lehrkräfte für Beratungen zur Verfügung stehen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 3; PEB_1: 3
Skalierung: VIIA bzw. IXA	1 = die meisten, 2 = viele, 3 = einige, 4 = wenige
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU:VIIIA6 bzw. PEB_1: IXA6: haben nur Kontakt mit der Schule bzw. Lehrkräften, wenn Probleme auftreten.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss, wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Auf wie viele Eltern treffen nach Ihrer Einschätzung die folgenden Aussagen zu? Die Eltern...	VIIIA				IXA							
kommen zu Schulveranstaltungen.	VIIIA3	0,522	0,231	0,621	IXA3	0,523	0,282	0,781				
kommen zu Elternabenden.	VIIIA4	0,535	0,250	0,717	IXA4	0,522	0,300	0,831				
kommen zu Elternsprechtagen.	VIIIA5	0,556	0,234	0,639	IXA5	0,457	0,300	0,746				
Elternbeteiligung in der Schule	PA_PART	0,537	0,204		PA_PART	0,503	0,266		PA_PART			
	N = 4.220	Min=0	Max=1	α=0,809	N = 4.205	Min=0	Max=1	α=0,890	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Elternarbeit	Skala: Einbeziehung der Eltern in die Schule
Theoretischer Hintergrund	Die Einbeziehung der Eltern in die Schule (Parental Involvement) ist ein wichtiger Faktor in der Schuleffektivitätsforschung, der indiziert, wie stark schulische Ziele und schulisches Lernen von den Eltern mit getragen und wie sehr die Eltern dabei von der Schule unterstützt werden (Scheerens/Bosker 1997, S. 121ff). Das Ausmaß der Elterneinbeziehung indiziert, wie sehr sich die Schule und Lehrkräfte um eine Unterstützung der Eltern bemühen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 8; PEB_1: 8
Skalierung: IXB/IV	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: III8 bzw. PEB_1: IV8: Ich bin zufrieden mit meinem Verhältnis zu den Eltern.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss, wenn Missings > 4

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.	VIIIB				IXB							
Elternarbeit macht mir Spaß.	VIIIB1	0,569	0,246	0,431	IXB1	0,566	0,237	0,444				
Ich betrachte Eltern als Partner bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder.	VIIIB2	0,788	0,205	0,498	IXB2	0,765	0,207	0,529				
Eltern werden über das Geschehen an der Schule informiert.	VIIIB3	0,714	0,202	0,480	IXB3	0,706	0,218	0,581				
Ich gehe Beschwerden/Anliegen von Eltern nach.	VIIIB4	0,822	0,184	0,503	IXB4	0,802	0,191	0,562				
Ich informiere Eltern über die Stärken und Schwächen ihrer Kinder.	VIIIB5	0,746	0,215	0,559	IXB5	0,731	0,232	0,654				
Ich informiere Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder.	VIIIB6	0,487	0,254	0,447	IXB6	0,498	0,271	0,461				
Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder nach Absprache in der Schule besuchen.	VIIIB7	0,930	0,145	0,380	IXB7	0,883	0,189	0,459				
Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder auch außerhalb der Schulzeit ansprechen.	VIIIB8	0,858	0,230	0,350	IXB8	0,849	0,226	0,403				
Einbeziehung der Eltern in die Schule	PA_INVOL	0,739	0,129		PA_INVOL	0,723	0,144		PA_INVOL			
	N = 4.253	Min=0	Max=1	α=0,754	N = 4.191	Min=0	Max=1	α=0,797	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Schulklima	Skala: Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern sind Ausdruck gestörter Sozialbeziehungen unter Schülern sowie mangelnder Disziplin. Schüleraggressionen tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 6; PEB_1: 6
Skalierung: IA bzw. IIA	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = sehr selten
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: VII10 bzw. PEB_1: VIII10: Die Schülerinnen und Schüler kommen gut mit ihren Mitschülern ausländischer Herkunft aus. APU: IB1 bzw. PEB_1: IIB1 ... Probleme im Unterricht durch einzelne aggressive Schülerinnen und Schüler.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Fragen zu Problemen an der Schule und im Unterricht. An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...	IA				IIA							
andere Schülerinnen und Schüler schlagen.	IA4	0,523	0,217	0,667	IIA5	0,535	0,219	0,649				
andere Schülerinnen und Schüler erpressen.	IA5	0,670	0,172	0,604	IIA6	0,647	0,203	0,652				
häufig im Unterricht stören.	IA7	0,382	0,233	0,566	IIA9	0,396	0,214	0,492				
Mitschülerinnen und Schüler etwas klauen.	IA8	0,638	0,153	0,558	IIA10	0,613	0,184	0,632				
ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Schülerinnen und Schüler bedrohen.	IA9	0,638	0,182	0,681	IIA11	0,638	0,200	0,732				
ältere Schülerinnen und Schüler zu wenig Rücksicht auf jüngere Schülerinnen und Schüler nehmen.	IA10	0,533	0,226	0,556	IIA13	0,538	0,226	0,563				
Aggressionen gegenüber Mitschülern	AGG_STUD	0,563	0,148		AGG_STUD	0,560	0,154		AGG_STUD			
	N = 4.219	Min=0	Max=1	α=0,827	N = 4.201	Min=0	Max=1	α=0,839	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Schulklima	Skala: Sachbeschädigung / Vandalismus
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Sachbeschädigung und Vandalismus sind Ausdruck mangelnder Disziplin und Respektlosigkeit gegenüber dem Lernort Schule. Sie tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 2; PEB_1: 2
Skalierung: IA bzw. IIA	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = sehr selten
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IA6 bzw. PEB_1: IIA8: Es kommt ... vor, dass Schüler Schule schwänzen. PEB_1: IIA2: Es kommt ... vor, dass Schüler Alkohol trinken. PEB_1: IIA4: Es kommt ... vor, dass Schüler rauchen. PEB_1: IIA7: Es kommt ... vor, dass Schüler illegale Drogen nehmen. PEB_1: IIA12: Es kommt ... vor, dass Schüler illegale Drogen verkaufen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...	IA				IIA							
Wände voll schmieren.	IA1	0,547	0,215	0,537	IIA1	0,566	0,238	0,657				
mutwillig etwas kaputt machen.	IA2	0,553	0,193	0,537	IIA3	0,547	0,211	0,657				
Sachbeschädigung / Vandalismus	AGG_SACH	0,549	0,179		AGG_SACH	0,557	0,205		AGG_SACH			
	N = 4.266	Min=0	Max=1	$\alpha=0,696$	N = 4.254	Min=0	Max=1	$\alpha=0,790$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Absentismus
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Absentismus ist Ausdruck mangelnder Disziplin und Motivation zum Lernen. Eine eingeschränkte Lernmotivation trägt zu einem negativen Leistungsverhalten bei.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 1; PEB_1: 1*
Skalierung: IB bzw. IIB	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = sehr selten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...												
die Schule schwänzen.*												
den Unterricht vorzeitig verlassen.												
einzelne Unterrichtsstunden schwänzen.												
zu spät zum Unterricht kommen.												
zu Schulveranstaltungen, Ausflügen oder Projekttagen fehlen.												
Absentismus									EX_ATTR			
	N =	Min=0	Max=1	α=	N =	Min=0	Max=1	α=	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Schulklima	Skala: Externe Attribuierung von Unterrichtsstörungen auf Schülerinnen und Schüler
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Der Attribuierung von Unterrichtsstörungen auf Schülerinnen und Schüler kann ein hohes Maß an Schülerstörungen zugrunde liegen, aber auch eine eingeschränkte Bereitschaft seitens der Lehrkräfte, sich auf schwierige Unterrichtssituationen einzustellen. Von einer gestörten Lernatmosphäre sind negative Effekte auf Lernmotivation und Leistungsverhalten zu erwarten.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 4; PEB_1: 4
Skalierung: IB bzw. IIB	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = sehr selten
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IB1 bzw. PEB_1: IIB1: einzelne aggressive Schülerinnen und Schüler. APU: IB5 bzw. PEB_1: IIB5: Probleme im Unterricht durch Lärm äußere Störungen (z.B. Schulhof). APU: IB6: mangelnde Deutschkenntnisse einzelner Schülerinnen und Schüler.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn es in Ihrem Unterricht nicht so läuft, wie Sie es sich vorgestellt haben, was spielt dabei Ihrer Meinung nach eine Rolle?	IB				IIB							
einzelne unmotivierte Schülerinnen und Schüler.	IB2	0,459	0,255	0,567	IIB2	0,396	0,214	0,563				
persönliche Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler.	IB8	0,565	0,243	0,503	IIB3	0,454	0,216	0,454				
Konzentrationsschwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler.	IB9	0,350	0,245	0,587	IIB4	0,323	0,194	0,500				
einzelne disziplinelose Schülerinnen und Schüler.	IB13	0,503	0,294	0,637	IIB6	0,415	0,239	0,548				
Externe Attribuierung von Unterrichtsstörungen auf problematische Schüler	EX_ATTR	0,508	0,147		EX_ATTR	0,397	0,160		EX_ATTR			
	N = 4.276	Min=0	Max=1	$\alpha=0,770$	N = 4.261	Min=0	Max=1	$\alpha=0,725$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Schülerengagement im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstrecken (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Schulfreude und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht indizieren eine hohe Lernmotivation und eine hohe Aufgaben- und Zielorientierung der Schüler im Unterricht. Hiervon ist ein positiver Einfluss auf das Lern- und Leistungsverhalten zu erwarten.
Literatur / Quelle	PEB – Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 6; PEB_1: 6
Skalierung:	1 = die meisten 2 = viele 3 = einige 4 = wenige
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: VII5 bzw. PEB_1: VIII5: erhalten von Lehrkräften Hilfe und Unterstützung bei Lernschwierigkeiten.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss, wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Auf wie viele Schüler treffen nach Ihrer Einschätzung die folgenden Aussagen zu? Die Schülerinnen und Schüler ...	VII				VIII							
fühlen sich wohl in der Schule.	VII1	0,762	0,209	0,441	VIII1	0,789	0,211	0,490				
finden den Unterricht interessant.	VII2	0,536	0,206	0,618	VIII2	0,575	0,212	0,607				
sprechen mit ihren Klassenlehrern über persönliche oder familiäre Probleme.	VII3	0,411	0,250	0,350	VIII3	0,495	0,262	0,504				
haben Freude am Lernen.	VII4	0,454	0,213	0,633	VIII4	0,499	0,233	0,657				
arbeiten konzentriert.	VII8	0,427	0,224	0,454	VIII8	0,595	0,248	0,483				
bringen Meinungen und Ideen in den Unterricht ein.	VII9	0,461	0,224	0,448	VIII9	0,514	0,230	0,412				
Schülerengagement im Unterricht	ST_ENG_L	0,508	0,147		ST_ENG_L	0,583	0,149		ST_ENG_L			
	N = 4.270	Min=0	Max=1	α=0,746	N = 4.270	Min=0	Max=1	α=0,775	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Schulklima	Skala: Sicherung eines guten Lernklimas – IST
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Ein gutes Lernklima ist Ausdruck positiver Sozialbeziehungen und einer schülerorientierten und aufgabenbezogenen Unterrichtsgestaltung. Hiervon ist ein positiver Einfluss auf die Lernmotivation und das Leistungsverhalten zu erwarten.
Literatur / Quelle	PEB – Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 7 ; PEB_1: 7
Skalierung III bzw. IV	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Skalierung: IVB bzw. VB	1 = eher nicht erfüllen, 2 = eher erfüllen
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IVB6: wir über persönliche Probleme der Schülerinnen und Schüler informiert sind
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	APU				PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht. Ich bin zufrieden mit:	III				IV							
meinem Verhältnis zu Schülerinnen u. Schülern	III7	0,786	0,185	0,251	IV7	0,803	0,182	0,259				
Bitte geben Sie an, inwiefern es Ihnen unter den bestehenden Bedingungen gelingt, diese Ansprüche an Ihre Arbeit zu erfüllen. Ich finde in meiner Schule sollten ...	IVB				VB							
wir uns um ein gutes Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern bemühen.	IVB16	0,930	0,255	0,315	VB13	0,947	0,225	0,310				
wir den Unterricht interessant und spannend gestalten.	IVB17	0,644	0,479	0,307	VB14	0,664	0,473	0,307				
Wir keine Schülerinnen u. Schüler bevorzugen.	IVB19	0,892	0,310	0,185	VB16	0,911	0,284	0,197				
Wir den eigenen Anteil am Zustandekommen von unerwünschtem Schülerverhalten reflektieren.	IVB22	0,671	0,470	0,251	VB18	0,650	0,477	0,244				
wir für ein gutes Lernklima sorgen.	IVB23	0,766	0,423	0,399	VB19	0,812	0,391	0,406				
Schülerinnen und Schüler Fairness und Toleranz lernen.	IVB25	0,677	0,468	0,290	VB21	0,754	0,431	0,314				
Sicherung eines guten Lernklimas – IST	SI_KLIMA	0,769	0,200		SI_KLIMA	0,792	0,194		SI_KLIMA			
	N = 4.147	Min=0	Max=1	α=0,546	N = 4.162	Min=0	Max=1	α=0,549	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Schulklima	Skala: Wichtigkeit eines guten Lernklimas – SOLL
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Ein gutes Lernklima ist Ausdruck positiver Sozialbeziehungen und einer schülerorientierten und aufgabenbezogenen Unterrichtsgestaltung. Hiervon ist ein positiver Einfluss auf die Lernmotivation und das Leistungsverhalten zu erwarten.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 6; PEB_1: 6
Skalierung:	1 = eher wichtig, 2 = wichtig, 3 = sehr wichtig
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IVA6: wir über persönliche Probleme der Schülerinnen und Schüler informiert sein.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Welche Aspekte sind Ihnen persönlich bei der Ausgestaltung Ihrer Arbeit von Bedeutung? Ich finde, in meiner Schule sollten	IVA				VA							
wir uns um ein gutes Verhältnis zu Schülerinnen und Schüler bemühen.	IVA16	0,804	0,252	0,564	VA13	0,803	0,250	0,569				
wir den Unterricht interessant und spannend gestalten.	IVA17	0,756	0,261	0,515	VA14	0,762	0,258	0,533				
wir keine Schülerinnen und Schüler bevorzugen.	IVA19	0,792	0,266	0,447	VA16	0,810	0,258	0,487				
wir den eigenen Anteil beim Zustandekommen von unerwünschtem Schülerverhalten reflektieren.	IVA22	0,726	0,268	0,502	VA18	0,726	0,265	0,531				
wir für ein gutes Lernklima sorgen.	IVA23	0,832	0,240	0,629	VA19	0,838	0,237	0,662				
Schülerinnen und Schüler Fairness und Toleranz lernen.	IVA25	0,891	0,213	0,462	VA21	0,878	0,223	0,585				
Wichtigkeit eines guten Lernklimas - SOLL	WI_KLIMA	0,799	0,172		WI_KLIMA	0,803	0,177		WI_KLIMA			
	N = 4.279	Min=0	Max=1	$\alpha=0,772$	N = 4.265	Min=0	Max=1	$\alpha=0,802$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Ein fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrkräfte indiziert vertrauensvolle Sozialbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sowie eine hohe Schülerorientierung, die sich in einem Unterstützungsverhalten seitens der Lehrkräfte ausdrückt. Hiervon ist ein positiver Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation zu erwarten.
Literatur / Quelle	BLK-Modellprogramm Demokratie leben und lernen
Anzahl der Items	Demokratie: 7, Peb_2:
Skalierung:	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	APU				Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Das Verhalten der meisten Mitglieder des Kollegiums gegenüber den Schülerinnen und Schülern erscheint mir fürsorglich.	*	*	*	*	LFS1	3,16	0,532	0,620				
Wenn an dieser Schule Schülerinnen und Schüler mit einem Problem zu einem Lehrer oder einer Lehrerin kommen, werden sie in den meisten Fällen Hilfe finden.	*	*	*	*	LFS2	3,33	0,533	0,642				
Wenn die Schüler/innen ein Problem haben, das die ganze Schule betrifft, dann nimmt sich das Lehrerkollegium dieser Sache an.					LFS3	2,93	0,761	0,664				
Die Lehrer und Lehrerinnen an dieser Schule berücksichtigen die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in ihrer Arbeit.	*	*	*	*	LFS4	2,96	0,565	0,595				
Wenn Schüler und Schülerinnen mit der Schule Schwierigkeiten haben, erhalten sie von Lehrern und Lehrerinnen Unterstützung.	*	*	*	*	LFS5	3,14	0,548	0,658				
Nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern das Kollegium nimmt sich Zeit, um Anliegen der Schülerschaft zu besprechen.	*	*	*	*	LFS6	2,61	0,809	0,645				
Zwischen den Schülern und Lehrern besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.	*	*	*	*	LFS7	3,11	0,543	0,510				
Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrkräfte					L_FUERSO				L_FUERSO			
					N =	Min=	Max=	α=0,849	N =	Min=	Max=	α=

Konstrukt: Zeitnutzung / Klassenführung	Skala: Klassenführung
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt der effektiven Lernzeiten (Effective Learning Time) fokussiert auf Ausnutzung nomineller Lernzeiten durch eine effiziente Klassenführung sowie die Reduktion von Absentismus und Unterrichtsstörungen, was einen aufgabenbezogenen Unterricht ermöglicht (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Eine effiziente Klassenführung erhöht die für das Lernen zur Verfügung stehende Zeit. Hiervon ist ein positiver Einfluss auf die Lernmotivation und das Leistungsverhalten zu erwarten.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	PEB_1: 4
Skalierung: I2_	1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft eher nicht zu 3 = trifft eher zu 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	Keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: I2_8: Es dauert zu Beginn der Stunde lange, bis die Schüler ruhig werden und zu arbeiten beginnen. I2_9: Wenn ich bei jedem Schülerblödsinn durchgriffe, käme ich mir selbst lächerlich vor. I2_14: Ich lasse Regeln und Merksätze wiederholen, damit die Schüler Sicherheit gewinnen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}
Ich greife sofort ein, bevor Unruhe und Störungen überhaupt entstehen.	*	*	*	*	I2_3	0,618	0,234	0,320				
In meinem Unterricht sind die Spielregeln, die man einhalten muss, allen bekannt.	*	*	*	*	I2_12	0,831	0,193	0,369				
Ich habe ein Gespür dafür, wenn Schüler beginnen, etwas anderes zu treiben.	*	*	*	*	I2_13	0,733	0,177	0,373				
Klassenführung					KL_FUEHR	0,727	0,147					
					N = 4.277	Min=0	Max=1	$\alpha=0,536$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Zeitnutzung / Klassenführung	Skala: Disziplin im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt der effektiven Lernzeiten (Effective Learning Time) fokussiert auf Ausnutzung nomineller Lernzeiten durch eine effiziente Klassenführung sowie die Reduktion von Absentismus und Unterrichtsstörungen, was einen aufgabenbezogenen Unterricht ermöglicht (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Eine effiziente Klassenführung erhöht die für das Lernen zur Verfügung stehende Zeit. Hiervon ist ein positiver Einfluss auf die Lernmotivation und das Leistungsverhalten zu erwarten.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 7
Skalierung:	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Lehrerbefragung	APU				Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich lege Wert darauf, dass es im Unterricht absolut ruhig ist.												
Ich mache gleich bei der Übernahme einer Klasse unmissverständlich klar, welche Spielregeln im Unterricht eingehalten werden müssen.												
Wenn ich in die Klasse komme, beginnt der Unterricht sofort in größter Ruhe.												
Auch wenn die Klasse manchmal nervt, bin ich bereit, die Schüler dauernd hart anzufassen.												
Wenn ich bei jedem Schülerblödsinn durchgriffe, käme ich mir selbst lächerlich vor												
Einen gewissen Geräuschpegel muss man schon dulden, wenn die Schüler selbsttätig sein sollen.												
Disziplin im Unterricht					L_DISZIPL				L_DISZIPL			
					N =	Min=0	Max=1	$\alpha=0,81$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Lerngelegenheiten	Skala: Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie
Theoretischer Hintergrund	Curriculare Schwerpunktsetzungen und Lerngelegenheiten (Curriculum Quality / Opportunity to Learn) sind zentral für die Unterrichtsgestaltung und –entwicklung. Lehrkräfte drücken darin ihre Professionalität aus (Scheerens / Bosker 1997, S.110 / 111). Das Angebot und die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule stellen eine curriculare und methodische Prioritätensetzung und Lerngelegenheit dar, die das selbstregulierte Lernen von Schülerinnen und Schülern unterstützen können.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	PEB_1: 3
Skalierung: PEB: I1A	1= immer, 2= manchmal, 3= selten, 4=nie
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss, wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}
Hier finden sie Aussagen zu verschiedenen Unterrichtsformen. Bitte kreuzen sie an welche davon in ihrem Unterricht am häufigsten vorkommt.					I1A							
Die Schüler arbeiten am Computer.					I1A6	0,718	0,254	0,611				
Die Schüler arbeiten selbstständig mit Medien.					I1A12	0,689	0,241	0,599				
Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.					I1A13	0,735	0,262	0,625				
Nutzung der ICT					ICT_L	0,713	0,211		ICT_L			
					N = 4.234	Min=0	Max=1	α=0,797	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Lerngelegenheiten	Skala: Beteiligung von Lehrkräften an Ganztagsangeboten
Theoretischer Hintergrund	Die Erweiterung von Lerngelegenheiten (Curriculum Quality / Opportunity to Learn) können die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung stützen, indem sie Möglichkeiten für eine individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend besonderer Begabungen und Neigungen oder Förderbedarfe bereit stellen und leistungsförderlich wirken (Scheerens / Bosker 1997, S.110 / 111). Durch zusätzliche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts in der Schule können Lehrkräfte das Erreichen von sozialen und kognitiven Lernzielen unterstützen.
Literatur / Quelle	Adaption des DESI – Fragebogens für Schulleitungen
Anzahl der Items	
Skalierung:	0 = gibt es an unserer Schule nicht, 1 = gar nicht; 2 = ein bis zwei mal pro Woche; 3 = mindestens drei mal pro Woche; 4 = an jedem Schultag
Umgepolte Items	
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings >

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Falls es die folgenden Angebote am Nachmittag an Ihrer Schule gibt, wie oft tragen Sie zu diesen Angeboten bei?												
Mittagessen.												
Sportangebote am Nachmittag.												
Musisch-künstlerische Angebote am Nachmittag (Chor, Werken, Zeichnen, Video).												
Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag.												
Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (Computer, Naturwissenschaften, Mathematik).												
Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (Sprachen / Fremdsprachen).												
Unterricht in Wahlpflichtfächern am Nachmittag.												
Regulärer Unterricht am Nachmittag.												
Ganztagsangebote												
					N =	Min=0	Max=1	α=	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Einzelitems zu Sozialformen im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte von der wahrgenommenen Unterrichtsgestaltung auf Motivation, Interesse und fachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Mit der Erfassung der Sozialformen im Unterricht lassen sich - zusammen mit anderen Instruktionsmerkmalen – Profile der Unterrichtswahrnehmung gewinnen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Skalierung: I1A	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = selten, 4 = gar nicht
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier finden Sie Aussagen zu verschiedenen Unterrichtsformen. Bitte kreuzen Sie an, welche davon in Ihrem Unterricht am häufigsten vorkommt.						I1A									
Konstrukt: Selbstständiges Arbeiten Die Schüler arbeiten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben.						I1A7	4.187	. = 2,6 1 = 1,7 2 = 28,7 3 = 50,8 4 = 16,2	2,51	2,153			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Gruppenarbeit Die Schüler arbeiten in Gruppen.						I1A4	4.188	. = 2,6 1 = 4,9 2 = 63,9 3 = 28,1 4 = 0,6	1,93	2,139			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Lebensweltbezug Unterricht Experten von außerhalb der Schule stehen im Unterricht zur Verfügung.						I1A11	4.194	. = 2,4 1 = 0,4 2 = 9,9 3 = 53,3 4 = 34,0	2,92	2,025			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Einzelitems zu Instruktionsformen
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte von der wahrgenommenen Unterrichtsgestaltung auf Motivation, Interesse und fachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Mit der Wahrnehmung der Instruktionsformen werden die Makromethoden der Unterrichtsführung durch die Lehrkräfte beschrieben, die sich auf ihre Zusammenhänge mit anderen Unterrichtsmerkmalen und Lernergebnissen überprüfen lassen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Skalierung: PEB: I1A	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = selten, 4 = gar nicht
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	Keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: I1A9: Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter; I1A10: Die Schüler gucken Filme und Videos

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier finden Sie Aussagen zu verschiedenen Unterrichtsformen. Bitte kreuzen Sie an, welche davon in Ihrem Unterricht am häufigsten vorkommt.						I1A									
Konstrukt: Frontalunterricht Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.						I1A1	4.193	. = 2,5 1 = 3,3 2 = 64,1 3 = 28,5 4 = 1,6	1,99	1,983			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Unterrichtsgespräch Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.						I1A2	4.177	. = 2,8 1 = 7,5 2 = 70,9 3 = 18,2 4 = 0,6	1,78	2,078			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Stillarbeit Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben.						I1A5	4.180	. = 2,8 1 = 7,2 2 = 61,9 3 = 26,2 4 = 1,8	1,89	2,094			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Hausaufgaben mit explorativem Charakter
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte von der wahrgenommenen Unterrichtsgestaltung auf Motivation, Interesse und fachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Neben der Zeit, die für Hausaufgaben aufgebracht werden, sind die Anforderungen hinsichtlich der zu erbringenden Transferleistungen und der Zusammenhang der Hausaufgaben mit dem unterrichteten Lernstoff für die Leistungs- und Motivationsentwicklung von Bedeutung.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	PEB_1: 5
Skalierung: I5A	1= immer, 2= manchmal, 3= selten, 4= nie
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	Keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: I5A7: Die Aufgaben als Basis für Diskussionen benutzen. I5A6: Individuelles Arbeiten an Langzeitprojekten oder Experimenten.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich gebe in meinen Fächern Hausaufgaben auf. Dabei handelt es sich meist um ...					I5A							
kleine Untersuchungen durchführen oder Daten sammeln.					I5A5	0,584	0,233	0,482				
eine oder mehrere Anwendungen zum unterrichteten Stoff suchen.					I5A7	0,567	0,240	0,412				
individuell Vorträge oder Präsentationen vorbereiten.					I5A8	0,512	0,235	0,631				
in Gruppen Vorträge oder Präsentationen vorbereiten.					I5A9	0,533	0,251	0,603				
Hausaufgaben: explorativ					HA_EXP_L	0,548	0,179		HA_EXP_L			
					N = 4.181	Min=0	Max=1	$\alpha=0,737$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Hausaufgaben mit Übungscharakter
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Neben der Zeit, die für Hausaufgaben aufgebracht werden, sind vor allem auch der Anforderungscharakter und der Zusammenhang der Hausaufgaben mit dem unterrichteten Lernstoff für die Leistungs- und Motivationsentwicklung von Bedeutung. Repetitive Hausaufgaben richten sich an schwächere Schüler und dienen der Divergenzminderung innerhalb der Klasse.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	PEB_1: 4
Skalierung: I5A	1= immer, 2= manchmal, 3= selten, 4= nie
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	Keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: I5A2: Lerntagebuch führen
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich gebe in meinen Fächern Hausaufgaben auf. Dabei handelt es sich meist um ...					I5A							
Arbeitsblätter / Arbeitsbuch.					I5A1	0,374	0,248	0,477				
Aufgaben aus dem Lehrbuch.					I5A2	0,405	0,269	0,537				
Im Lehrbuch oder zusätzliche Texte lesen.					I5A3	0,450	0,246	0,603				
Definitionen oder sonstige kurze Texte schreiben.					I5A4	0,531	0,256	0,423				
Hausaufgaben: Übungen					HA_UBG_L	0,439	0,188		HA_UBG_L			
					N = 4.170	Min=0	Max=1	α=0,720	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Kognitive Aktivierung
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Kognitive Aktivierung von Schülerinnen und Schülern zielt – unter Bezugnahme auf die konstruktivistische Unterrichtsforschung - darauf ab, dass Schüler individuell und im Diskurs mit Mitschülern und Lehrkraft ihre mentalen Modelle vorstellen, überprüfen und argumentativ entwickeln. Ein Zusammenhang mit der Interessen- und Leistungsentwicklung wird erwartet.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	PEB_1: 4
Skalierung: I2_	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	Keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	Keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
					I2_							
Ich gehe von der Vorstellung der Schüler aus und spiele mit ihnen die Konsequenzen durch, bis die Schüler verblüffende Ungereimtheiten erkennen.	*	*	*	*	I2_4	0,517	0,234	0,374				
Ich lasse die Schüler auch einmal bewusst in die Irre laufen, bis sie einsehen, dass etwas nicht stimmen kann.	*	*	*	*	I2_5	0,534	0,252	0,308				
Ich verwende Übungsaufgaben, bei deren Bearbeitung die Schüler noch neue Einsichten gewinnen können.	*	*	*	*	I2_10	0,653	0,196	0,224				
In meinen Unterrichtsstunden werden Schüler häufig aufgefordert, Begründungen anzugeben und zu argumentieren.	*	*	*	*	I2_15	0,785	0,201	0,279				
Kognitive Aktivierung					KogAktiv	0,622	0,142					
					N = 4.272	Min=0	Max=1	α=0,502	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Genetisch-sokratisches Vorgehen
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Genetisch-sokratisches Vorgehen im Unterricht zielt darauf ab, dass Schüler eigene Annahmen entwickeln und überprüfen und die Lehrkräfte sie darin unterstützen, Widersprüche zu erkennen und zu bearbeiten. Ein Zusammenhang dieses Vorgehens mit der Kompetenzentwicklung wird erwartet.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 3
Skalierung:	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ein Schüler bei der Erarbeitung eines neuen Sachverhalts einen Fehler macht, nehme ich die Vorschläge zunächst ohne Kommentar an und verfolge gemeinsam mit den Schülern die Konsequenzen, bis der Fehler offenkundig wird.												
Ich lasse die Schüler auch einmal bewusst in die Irre laufen, bis sie sehen, dass etwas nicht stimmt.												
Ich gehe von Vorstellungen der Schüler aus und spiele mit ihnen die Konsequenzen durch, bis die Schüler verblüffende Ungereimtheiten erkennen.												
Genetisch-sokratisches Vorgehen												
					N =	Min=0	Max=1	$\alpha=0,82$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Anspruchvolles Üben
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Anspruchsvolle Übungsformen fordern die Schülerinnen und Schülern zu Transferleistungen heraus, wenn sich Aufgabenstellungen strukturell oder inhaltlich unterscheiden und Schülerinnen und Schüler – unter Bezugnahme auf die konstruktivistische Unterrichtsforschung - individuell und im Diskurs mit ihren Mitschülern und der Lehrkraft ihre mentalen Modelle vorstellen, überprüfen und argumentativ entwickeln. Ein Zusammenhang mit der Interessen- und Leistungsentwicklung ist zu erwarten.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4
Skalierung:	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie oft verwenden Sie die folgenden Übungsarten?												
Übungen von Aufgaben, die eine Anwendung des Gelernten auf neue Gebiete erfordert.												
Übungen solcher Aufgaben, die die Grenzen der Gültigkeit des Erarbeiteten zeigen; auch wenn die Schüler dadurch verunsichert werden können.												
Übungen von Aufgaben in eingekleideter Form.												
Verwendung von Aufgaben, bei denen die Schüler auch beim Üben noch etwas neues hinzulernen.												
Anspruchvolles Lernen												
					N =	Min=0	Max=1	$\alpha=0,71$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Sprunghaftigkeit
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Sprunghaftigkeit der Lehrperson indiziert, dass die Ziel- und Aufgabenanforderungen im Unterrichtsverlauf häufig wechseln und die Leistungsentwicklung Einzelner im Verhältnis zur Leistungsentwicklung der gesamten Klasse optimiert wird.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 3
Skalierung:	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn bei Einzel- oder Gruppenarbeiten Fragen auftauchen, erkläre ich diese sofort für die Ganze Klasse.												
Wenn mir während der Stillarbeit bei einem einzelнем Schüler Verständnisschwierigkeiten auffallen, die alle betreffen können, kläre ich das sofort mit der ganzen Klasse.												
Wenn ich bei Einzel- oder Gruppenarbeit Fehler sehe, bespreche ich sie möglichst gleich für alle.												
Sprunghaftigkeit												
					N =	Min=0	Max=1	α=0,72	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die soziale Orientierung der Lehrkräfte indiziert eine schülerorientierte Organisation des Unterrichts, die auf die individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Rücksicht nimmt. Ein positiver Einfluss der Sozialorientierung auf psychosoziale Merkmale wie das Selbstkonzept und Motivation wird angenommen.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4
Skalierung: I2_	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}
Wenn ein Schüler ein persönliches Anliegen hat, gehe ich auch im Unterricht darauf ein.												
Ich bespreche mit den Schülern allgemeine oder aktuelle Themen, auch wenn der Fachunterricht dann ein wenig zurücktritt.												
Die persönlichen Beziehungen zu meinen Schülern haben Vorrang vor schnellem Vorankommen im Stoff.												
Für persönliche und soziale Abgelegenheiten nehme ich mir auch im Unterricht Zeit.												
Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht					L_S_ORIE				L_S_ORIE			
					N =	Min=0	Max=1	$\alpha=0,73$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Soziale Orientierung im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die soziale Orientierung der Lehrkräfte indiziert eine schülerorientierte Organisation des Unterrichts, die auf die individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Rücksicht nimmt. Ein positiver Einfluss der Sozialorientierung auf psychosoziale Merkmale wie das Selbstkonzept und Motivation wird angenommen.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	PEB_1: 4
Skalierung: I2_	1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft eher nicht zu 3 = trifft eher zu 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	PEB_1: I2_2: Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Für persönliche und soziale Angelegenheiten nehme ich mir auch im Unterricht Zeit.					I2_1	0,732	0,227	0,478				
Ich bespreche mit den Schülern allgemeine oder aktuelle Themen, auch wenn der Fachunterricht dann ein wenig zurücktritt.					I2_6	0,634	0,220	0,407				
Die persönliche Beziehungen zu meinen Schülern haben Vorrang vor schnellem Vorrankommen im Stoff.					I2_7	0,594	0,232	0,491				
Ich merke schnell, wenn ein Schüler / eine Schülerin Kummer hat.					I2_11	0,669	0,207	0,368				
Soziale Orientierung der Lehrkräfte					L_S_ORIE	0,657	0,155		L_S_ORIE			
					N = 4.264	Min=0	Max=1	α=0,656	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Individualisierung
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Individualisierung zeigt sich in der Verwendung binnendifferenzierender Maßnahmen, wenn Lehrkräfte einzelnen Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren individuellen Vorkenntnissen unterschiedlich schwierige Aufgaben oder Lernmaterialien zuweisen oder entsprechende leistungshomogene Gruppen bilden. Durch diese Zuweisungen werden jedem Schüler Kompetenzerlebnisse zuteil, von denen eine positive Wirkung auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit erwartet wird.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?, Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 5
Skalierung:	
Umgepolte Items	Keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	Keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich gebe Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben.												
Von Schülern mit guten Leistungen verlange ich deutlich mehr.												
Schnellen Schülern gebe ich gern Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden.												
Bei der Stillarbeit variiere ich die Aufgabenstellungen, um Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.												
Bei Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten.												
Individualisierung												
					N =	Min=0	Max=1	$\alpha=0,71$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Leistungsorientierung	Skala: Fordernder Erziehungsstil der Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Die Formulierung, Einforderung und Überprüfung von Leistungsanforderungen (achievement orientation / high expectations) (Scheerens/Bosker 1997, S. 100ff) ist Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht und Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Über- und Unterforderungen können die motivations- und Interessenentwicklung negativ beeinflussen.
Literatur / Quelle	BLK-Modellprogramm „Demokratie leben und lernen“
Anzahl der Items	Demokratie: 4, Peb_2:
Skalierung: IVA bzw. VA	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Lehrerinnen und Lehrer stellen an dieser Schule hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler.	*	*	*	*	LFO1	2,61	0,720	0,549				
Schülerinnen und Schüler müssen sich anstrengen, um den Forderungen der Lehrer und Lehrerinnen hier genügen zu können.	*	*	*	*	LFO2	2,72	0,681	0,569				
Die meisten Kollegen und Kolleginnen vermitteln ihren Schülern und Schülerinnen, dass sie für die Schule hart arbeiten müssen.	*	*	*	*	LFO3	2,82	0,672	0,515				
Viele Lehrerinnen und Lehrer an dieser Schule zeigen den Schülern und Schülerinnen auch persönliche Enttäuschung, wenn diese nicht genügend leisten.	*	*	*	*	LFO4	2,93	0,630	0,318				
Fordernder Erziehungsstil der Lehrkräfte					L_FORDER				L_FORDER			
					N =	Min=	Max=	α=0,700	N =	Min=	Max=	α=

Konstrukt: Leistungsorientierung	Skala: Wahrnehmung der Leistungsanforderungen
Theoretischer Hintergrund	Die Formulierung, Einforderung und Überprüfung von Leistungsanforderungen (achievement orientation / high expectations) (Scheerens/Bosker 1997, S. 100ff) ist Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht und Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Über- und Unterforderungen können die motivations- und Interessenentwicklung negativ beeinflussen.
Literatur / Quelle	Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1-12. Hrsg. von Rolff, H.-G. et al. Weinheim und München.(IfS-Schulbarometer)
Anzahl der Items	1
Skalierung:	1 0 viel zu niedrig, 2 = etwas zu niedrig, 3 = gerade richtig, 4 = etwas zu hoch, 5 = viel zu hoch
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	

Lehrerbefragung	APU					IfS-Barometer					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Wie beurteilen Sie die Leistungsanforderungen, die in der Schule heute an die Schüler gestellt werden? Würden Sie sagen, die Leistungsanforderungen sind:															
Konstrukt: Leistungsanforderungen								.	=				.	=	
viel zu niedrig								1	=				1	=	
etwas zu niedrig								2	=				2	=	
gerade richtig								3	=				3	=	
etwas zu hoch								4	=				4	=	
viel zu hoch								5	=				5	=	

Konstrukt: Leistungsorientierung	Skala: Sicherung von Leistungsstandards - IST
Theoretischer Hintergrund	Die Formulierung, Einforderung und Überprüfung von Leistungsanforderungen (achievement orientation / high expectations) (Scheerens/Bosker 1997, S. 100ff) ist Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht und Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Über- und Unterforderungen können die motivations- und Interessenentwicklung negativ beeinflussen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 7; PEB_1: 8
Skalierung: III bzw. IV	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Skalierung IVB bzw. VB	1 = kann ich eher erfüllen, 2 = kann ich eher nicht erfüllen
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IVB1: wir leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördern.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3 bzw. 4

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich bin zufrieden mit:	III				IV							
Meinen Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler	III4	0,650	0,202	0,373	IV4	0,668	0,195	0,354				
Dem fachlich-inhaltlichen Niveau meines Unterrichts.	III5	0,670	0,196	0,375	IV5	0,672	0,193	0,369				
Diesen Anspruch kann ich zur Zeit erfüllen, dass	IVB				VB							
wir leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördern.	IVB1	*	*	*	VB1	0,308	0,462	0,260				
Wir vor allem Fachwissen vermitteln.	IVB4	0,856	0,351	0,306	VB4	0,879	0,326	0,243				
Wir Ordnung und Disziplin fördern.	IVB5	0,640	0,480	0,376	VB5	0,722	0,448	0,353				
Wir versuchen, aus jedem Schüler das Beste herauszuholen.	IVB7	0,344	0,475	0,355	VB6	0,448	0,497	0,454				
Wir Fleiß und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern.	IVB9	0,560	0,496	0,407	VB7	0,552	0,497	0,424				
Wir besonders begabte Schülerinnen und Schüler fördern.	IVB20	0,287	0,453	0,248	VB17	0,307	0,461	0,308				
Sicherung von Leistungsstandards - IST	SI_LEIST	0,573	0,219		SI_LEIST	0,571	0,215		SI_LEIST			
	N = 4.183	Min=0	Max=1	α=0,610	N = 4.188	Min=0	Max=1	α=0,632	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Leistungsorientierung	Skala: Wichtigkeit von Leistungsstandards - SOLL
Theoretischer Hintergrund	Die Formulierung, Einforderung und Überprüfung von Leistungsanforderungen (achievement orientation / high expectations) (Scheerens/Bosker 1997, S. 100ff) ist Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht und Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Über- und Unterforderungen können die motivations- und Interessenentwicklung negativ beeinflussen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 5 , PEB_1: 6
Skalierung: IVA bzw. VA	1 = eher wichtig, 2 = wichtig, 3 = sehr wichtig
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IV1: wir leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördern.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2 bzw. 3

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich finde, in meiner Schule sollten	IVA				VA							
wir leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördern.	IV1	*	*	*	VA1	0,687	0,286	0,137				
wir vor allem Fachwissen vermitteln.	IV4	0,554	0,234	0,306	VA4	0,547	0,240	0,197				
wir Ordnung und Disziplin fördern.	IV5	0,598	0,256	0,334	VA5	0,592	0,246	0,332				
wir versuchen, aus jedem Schüler das Beste herauszuholen.	IV7	0,748	0,273	0,282	VA6	0,779	0,262	0,413				
wir Fleiß und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern.	IV9	0,752	0,256	0,472	VA7	0,739	0,257	0,499				
wir besonders begabten Schülerinnen und Schüler fördern.	IV20	0,674	0,285	0,379	VA17	0,678	0,282	0,369				
Wichtigkeit von Leistungsstandards - SOLL	WI_LEIST	0,664	0,163		WI_LEIST	0,670	0,150		WI_LEIST			
	N = 4.280	Min=1	Max=1	$\alpha=0,597$	N = 4.268	Min=0	Max=1	$\alpha=0,581$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Leistungsorientierung	Skala: Leistungsdruck
Theoretischer Hintergrund	Die Formulierung, Einforderung und Überprüfung von Leistungsanforderungen (achievement orientation / high expectations) (Scheerens/Bosker 1997, S. 100ff) ist Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht und Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Über- und Unterforderungen können die motivations- und Interessenentwicklung negativ beeinflussen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 3; PEB_1: 3
Skalierung: VII bzw. VIII	1 = die meisten, 2 = viele, 3 = einige, 4 = wenige
Anmerkung	Polung beachten
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Auf wie viele Schüler treffen nach Ihrer Einschätzung die folgenden Aussagen zu? Die Schülerinnen und Schüler...	VII				VIII							
... haben Angst vor einzelnen Lehrkräften.	VII6	0,781	0,212	0,227	VIII6	0,824	0,201	0,261				
... lernen vor allem wegen der Noten.	VII7	0,289	0,240	0,260	VIII7	0,421	0,274	0,307				
... weisen die Schuld von Misserfolgen und schlechten Noten vorwiegend den Lehrern und ihrem Unterricht zu.	VII11	0,541	0,270	0,294	VIII11	0,611	0,271	0,351				
Leistungsdruck	L_DRUCK	0,537	0,168		L_DRUCK	0,620	0,178		L_DRUCK			
	N = 4.271	Min=0	Max=1	α=0,428	N = 4.266	Min=0	Max=1	α=0,482	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Individuelle Förderung	Einzelitems zur Bezugsnormorientierung
Theoretischer Hintergrund	Mit dem Konstrukt Bezugsnormorientierung wird der Vergleichsmaßstab beschrieben, anhand dessen die Lehrkräfte den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bewerten (vgl. Rheinberg 1980; Rheinberg & Klug 1993). Bei einer kriterialen Bezugsnormorientierung bewerten Lehrkräfte Schülerleistungen anhand vorgegebener Lernziele bzw. konkreter kognitiver Leistungsanforderungen. Bei Verwendung sozialer Bezugsnormen werden interindividuelle Leistungsunterschiede zum Maßstab der Bewertung von Schülerleistungen herangezogen. Bei einer individuellen Bezugsnormorientierung machen Lehrkräfte die intraindividuelle Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zum Vergleichsmaßstab der Leistungsbewertung. Mit der Verwendung der individuellen Bezugsnorm wird auch schwächeren Schülern die Möglichkeit gegeben, Lernerfolge zu erleben und Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verbessern, während soziale Bezugsnormen eher die Leistungskonkurrenz unter Schülern verstärken. Kriteriale Bezugsnormen eignen sich für die Sicherung von Leistungsstandards in Schulen.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Skalierung: I3_	1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft voll zu
Umgepolte / Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	PEB_1: I3_4: beziehe ich die Selbstprüfung des Schülers mit ein. I3_5: gebe ich ausführliche mündliche Rückmeldungen. I3_6: gebe ich ausführliche schriftliche Rückmeldungen. I3_7: halte ich mich an die bekannt gegebenen Bewertungskriterien.

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Wenn ich beurteile / benote ...						I3_									
Konstrukt: kriteriale Bezugsnorm berücksichtige ich, ob ein Schüler bestimmte, vor der Beurteilungssituation festgelegte Kriterien erreicht hat.						I3_2	4.170	. = 3,0 1 = 2,3 2 = 15,6 3 = 54,8 4 = 24,3	0,681	0,237			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: soziale Bezugsnorm berücksichtige ich, wie ein Schüler im Vergleich zur gesamten Klasse abgeschnitten hat.						I3_3	4.217	. = 1,9 1 = 7,9 2 = 28,5 3 = 48,5 4 = 13,2	0,561	0,268			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: individuelle Bezugsnorm berücksichtige ich, ob ein Schüler verglichen mit seinen früheren Leistungen verbessert oder verschlechtert hat.						I3_1	4.212	. = 2,0 1 = 8,9 2 = 22,6 3 = 47,9 4 = 18,6	0,593	0,286			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Individuelle Förderung	Skala: Individuelle Bezugsnormorientierung
Theoretischer Hintergrund	Mit dem Konstrukt Bezugsnormorientierung wird der Vergleichsmaßstab beschrieben, anhand dessen die Lehrkräfte den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bewerten (vgl. Rheinberg 1980; Rheinberg & Klug 1993). Bei einer individuellen Bezugsnormorientierung machen die Lehrkräfte die intraindividuelle Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zum Vergleichsmaßstab der Leistungsbewertung. Mit der Verwendung der individuellen Bezugsnorm wird auch schwächeren Schülern die Möglichkeit gegeben, Lernerfolge zu erleben und Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verbessern.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4
Skalierung:	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ein schwächerer Schüler sich im Mündlichen verbessert, gebe ich ihm eine gute Note, auch wenn die Qualität seiner Beiträge noch unter dem Durchschnitt liegt.												
Wenn ich die Leistung eines Schülers beurteilen will, vergleiche ich sein erzielttes Ergebnis nicht so sehr mit den Ergebnissen seiner Klassenkameraden, sondern mit den Ergebnissen, die dieser Schüler zuvor bei vergleichbaren Aufgaben erzielt hat.												
Wenn ich von einer „schlechten“ Leistung spreche, liegt sie unter der vorhergehenden Leistung des jeweiligen Schülers.												
Wenn ich von einer „guten“ Leistung spreche, hat sich der Schüler gegenüber früher verbessert.												
Individuelle Bezugsnormorientierung												
					N =	Min=0	Max=1	$\alpha=0,85$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Individuelle Förderung	Skala: Sicherung individueller Förderung – IST
Theoretischer Hintergrund	Die Differenzierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorkenntnissen und kognitiven Ausgangslagen zielt auf eine individuelle und adaptive Förderung ab (differentiation / adaptive instruction) (Scheerens/Bosker 1997, S. 132ff). Diese Maßnahmen setzen eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte voraus (Bromme 1997). Sie können je nach fokussierter Schülergruppe Leistungsdivergenzen verringern oder vergrößern.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 3; PEB_1: 2
Skalierung:	1 = eher wichtig, 2 = wichtig, 3 = sehr wichtig
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	APU: IVB1: wir leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördern. IVB3: wir uns für die einzelnen Schüler-innen und Schüler persönlich engagieren.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Diesen Anspruch kann ich zur Zeit erfüllen:	IVB				VB							
wir leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördern.	IVB1 (EX)	*	*	*	VB1	0,309	0,462	0,229				
wir uns für die einzelnen Schülerinnen und Schüler persönlich engagieren.	IVB3 (EX)	*	*	*	VB3	0,506	0,500	0,229				
wir eine Vermittlerrolle zwischen einheimischen und Schülern ausländischer Herkunft / mit Migrationshintergrund einnehmen.	IVB8	0,501	0,500	0,479	*	*	*	*				
wir Verständnis für Verhaltensweisen von Schülern ausländischer Herkunft / mit Migrationshintergrund haben, die uns nicht vertraut sind.	IVB14	0,503	0,500	0,477	*	*	*	*				
wir uns bemühen, Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft / mit Migrationshintergrund in das Schulleben zu integrieren.	IVB21	0,618	0,486	0,498	*	*	*	*				
Sicherung von individueller Förderung - IST	SI_INFOE	0,542	0,388		SI_INFOE	0,407	0,380		SI_INFOE			
	N = 4.134	Min=0	Max=1	α=0,672	N = 4.177	Min=0	Max=1	α=0,372	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Individuelle Förderung	Skala: Wichtigkeit individueller Förderung - SOLL
Theoretischer Hintergrund	Die Differenzierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorkenntnissen und Bedürfnissen zielt auf eine individuelle und adaptive Förderung ab (differentiation / adaptive instruction) (Scheerens/Bosker 1997, S. 132ff). Diese Maßnahmen setzen eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte voraus (Bromme 1997). Sie können je nach fokussierter Schülergruppe Leistungsdivergenzen verringern oder vergrößern.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 5; Peb_1: 2
Skalierung: IVA bzw. VA	1 = eher wichtig, 2 = wichtig, 3 = sehr wichtig
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2 bzw. 1

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen	IVA				VA							
wir leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördern.	IVA1	0,602	0,301	0,423	VA1	0,687	0,287	0,413				
wir uns für die einzelnen Schülerinnen und Schüler persönlich engagieren.	IVA3	0,644	0,278	0,407	VA3	0,651	0,278	0,413				
wir eine Vermittlerrolle zwischen einheimischen und Schülern ausländischer Herkunft / mit Migrationshintergrund einnehmen.	IVA8	0,575	0,306	0,557	*	*	*	*				
wir Verständnis für Verhaltensweisen von Schülern ausländischer Herkunft / mit Migrationshintergrund haben, die uns nicht vertraut sind.	IVA14	0,607	0,281	0,565	*	*	*	*				
wir uns bemühen, Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft / mit Migrationshintergrund in das Schulleben zu integrieren.	IVA21	0,671	0,270	0,595	*	*	*	*				
Wichtigkeit von individueller Förderung - SOLL	WI_INFOE	0,617	0,202		WI_INFOE	0,668	0,237		WI_INFOE			
	N = 4.289	Min=0	Max=1	α=0,743	N = 4.264	Min=0	Max=1	α=0,585	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Selbstständiges Lernen	Skala: Sicherung selbstständigen Lernens – IST
Theoretischer Hintergrund	Selbstständiges Lernen (Independent Learning) zielt auf den Gebrauch von metakognitiven Fähigkeiten und die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden ab, die die Anwendungs- und Transferleistungen beim Lernen unterstützen (Scheerens/Bosker 1997, S. 131ff). Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbst-ständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie einzusetzen. Die Selbst-regulation des Lernens beruht auf einem flexiblen Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung beinhaltet eine Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse (vgl. Artelt, C., Demmrich, A., Baumert, J.: Selbstreguliertes Lernen. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich Opladen 2001, S. 271ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 5; PEB_1: 5
Skalierung:	1 = eher wichtig, 2 = wichtig, 3 = sehr wichtig
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Diesen Anspruch kann ich zur Zeit erfüllen:	IVB				VB							
Schülerinnen und Schüler das Lernen lernen.	IVB2	0,486	0,500	0,345	VB2	0,542	0,498	0,325				
wir Kreativität und phantasievolles Verhalten der Schülerinnen und Schüler fördern.	IVB10	0,401	0,490	0,377	VB8	0,440	0,497	0,363				
wir Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler fördern.	IVB11	0,670	0,470	0,342	VB9	0,733	0,443	0,348				
Schülerinnen und Schüler lernen, gemeinsam mit ihren Mitschülern ein Thema zu erarbeiten.	IVB13	0,537	0,499	0,329	VB11	0,643	0,479	0,316				
Schülerinnen und Schüler lernen, Sachverhalte zu hinterfragen.	IVB18	0,605	0,489	0,329	VB15	0,646	0,478	0,313				
Sicherung von selbstreguliertem Lernen - IST	SI_SELB	0,541	0,303		SI_SELB	0,603	0,293		SI_SELB			
	N = 4.148	Min=0	Max=1	$\alpha=0,588$	N = 4.171	Min=0	Max=1	$\alpha=0,575$	N =	Min=0	Max=1	$\alpha=$

Konstrukt: Selbstreguliertes Lernen	Skala: Wichtigkeit des selbstständigen Lernens – SOLL
Theoretischer Hintergrund	Selbständiges Lernen (Independent Learning) zielt auf den Gebrauch von metakognitiven Fähigkeiten und die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden ab, die die Anwendungs- und Transferleistungen beim Lernen unterstützen (Scheerens/Bosker 1997, S. 131ff). Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbst-ständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie einzusetzen. Die Selbst-regulation des Lernens beruht auf einem flexiblen Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung beinhaltet eine Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse (vgl. Artelt, C., Demmrich, A., Baumert, J.: Selbstreguliertes Lernen. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich Opladen 2001, S. 271ff).
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Lehrkräfte.
Anzahl der Items	APU: 5; PEB_1: 5
Skalierung: IVA bzw. VA	1 = eher wichtig, 2 = wichtig, 3 = sehr wichtig
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	Wertebereich: 0-1; neuer Wert = (alter Wert – 1)/(höchster Wert – 1)
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Lehrerbefragung	APU				PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen:	IVA				VA							
Schülerinnen und Schüler das Lernen lernen.	IVA2	0,853	0,236	0,354	VA2	0,856	0,235	0,396				
wir Kreativität und phantasievolles Verhalten der Schülerinnen und Schüler fördern.	IVA10	0,777	0,262	0,529	VA8	0,769	0,268	0,559				
wir Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler fördern.	IVA11	0,819	0,250	0,556	VA9	0,838	0,242	0,577				
Schülerinnen und Schüler lernen, gemeinsam mit ihren Mitschülern ein Thema zu erarbeiten.	IVA13	0,740	0,274	0,508	VA11	0,737	0,267	0,507				
Schülerinnen und Schüler lernen, Sachverhalte zu hinterfragen.	IVA18	0,816	0,249	0,494	VA15	0,815	0,247	0,536				
Wichtigkeit von selbstreguliertem Lernen - SOLL	WI_SELB	0,800	0,176		WI_SELB	0,801	0,179		WI_SELB			
	N = 4.280	Min=0	Max=1	α=0,728	N = 4.269	Min=0	Max=1	α=0,749	N =	Min=0	Max=1	α=

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Alter
Skalierung XII13 bzw. XIII13	1 = 39 und jünger, 2 = 40 bis 44, 3 = 45 bis 49, 4 = 50 und älter
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Alter	XII13	4.121	. = 4,6 1 = 19,0 2 = 9,8 3 = 22,9 4 = 43,6	2,956	1,165	XIII13	2.061	. = 4,4 1 = 27,5 2 = 10,2 3 = 16,8 4 = 41,2	2,750	1,274			. = 1 = 2 = 3 = 4 =	XIII13	2.061

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Geschlecht
Skalierung XII12 bzw. XIII12	1 = weiblich, 2 = männlich
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Geschlecht	XII12	4.101	. = 5,0 1 = 49,6 2 = 45,3	1,477	0,499	XIII12	2.072	. = 3,9 1 = 57,4 2 = 38,7	1,403	0,491			. = 1 = 2 =		

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Dauer der Unterrichtstätigkeit
Skalierung XII2 bzw. XIII2	1 = 1 - 5, 2 = 6 – 10, 3 = 11 – 15, 4 = 16 – 20, 5 = 21 und mehr
Skalierung XII3 bzw. XIII3	1 = 1, 2 = 2, 3 = 3 und mehr
Skalierung XII4 bzw. XIII4	1 = 1, 2 = 2, 3 = 3 und mehr
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
An meiner gegenwärtigen Schule arbeite ich seit ... Jahren.	XII2	3.999	. = 7,4 1 = 28,1 2 = 13,6 3 = 8,1 4 = 12,4 5 = 30,5	3,038	1,677	XIII2	2.041	. = 5,3 1 = 35,5 2 = 13,1 3 = 10,2 4 = 8,8 5 = 27,2	2,779	1,683			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 =		
Ich unterrichte zur Zeit an ... Schulen.	XII3	4.012	. = 7,1 1 = 84,6 2 = 7,4 3 = 0,8	1,098	0,325	XIII3	2.075	. = 3,7 1 = 87,1 2 = 7,8 3 = 1,3	1,110	0,354			. = 1 = 2 = 3 =		
Ich unterrichte zur Zeit an ... Schulstandorten.	XII4	3.690	. = 14,6 1 = 77,5 2 = 7,1 3 = 0,8	1,103	0,335	XIII4	2.063	. = 4,3 1 = 83,5 2 = 8,9 3 = 3,3	1,163	0,454			. = 1 = 2 = 3 =		

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Dauer der Unterrichtstätigkeit
Skalierung XII5 bzw. XIII5	1 = 1 - 2, 2 = 3 – 6, 3 = 7 – 9, 4 = 10 und mehr
Skalierung XII6 bzw. XIII6	1 = 1 - 2, 2 = 3 – 6, 3 = 7 – 9, 4 = 10 und mehr
Skalierung XII7 bzw. XIII7	1 = bis 66, 2 = bis 100, 3 = bis 150, 4 = bis 199, 5 = 200 und mehr
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Ich unterrichte zur Zeit in ... Klassen / Kursen	XII5	4.005	. = 5,2 1 = 14,8 2 = 51,0 3 = 21,6 4 = 7,4	2,422	0,790	XIII5	2.042	. = 5,2 1 = 14,8 2 = 51,0 3 = 21,6 4 = 7,4	2,228	0,804			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Ich unterrichte zur Zeit in ... Jahrgangsstufen.	XII6	3.993	. = 4,6 1 = 20,9 2 = 58,0 3 = 10,7 4 = 5,8	1,934	0,571	XIII6	2.056	. = 4,6 1 = 20,9 2 = 58,0 3 = 10,7 4 = 5,8	2,014	0,758			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Ich unterrichte zur Zeit insgesamt ... Schülerinnen und Schüler.	XII7	4.108	. = 4,8 1 = 23,7 2 = 23,6 3 = 25,3 4 = 13,5 5 = 9,1	2,988	1,214	XIII7	2.051	. = 4,8 1 = 23,7 2 = 23,6 3 = 25,3 4 = 13,5 5 = 9,1	2,589	1,265			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 =		

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Voll- / Teilzeitbeschäftigung
Skalierung XII1 bzw. XIII1	1 = vollzeitbeschäftigt, 2 = teilzeitbeschäftigt
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Ich bin	XII1	4.042	. = 6,4 1 = 64,9 2 = 28,7	1,306	0,461	XIII1	1.964	. = 8,9 1 = 60,4 2 = 30,7	1,337	0,473			. = 1 = 2 =		

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Umfang der Unterrichtstätigkeit
Skalierung XIII11	1 = 1 - 5, 2 = 6 – 13, 3 = 14 – 19, 4 = 20 – 26, 5 = 27 und mehr
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Die Zahl meiner Unterrichtsstunden pro Woche beträgt:						XIII11	2.074	. = 3,8 1 = 1,1 2 = 10,8 3 = 18,6 4 = 51,3 5 = 14,4	3,700	0,897			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 =		

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Fachbezogener Unterrichtseinsatz
Skalierung XII9	0 = nein, 1 = ja
Skalierung XIII9	1 = ja, 2 = nein
Anmerkung	jeweilige Polung beachten
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Ich unterrichte überwiegend fachfremd	XII9	4.049	. = 6,3 0 = 83,4 1 = 10,3	0,110	0,313	XIII9	2.042	. = 5,2 1 = 11,3 2 = 83,4	1,881	0,324			. = 1 = 2 =		

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Bekleidung von Funktionsstellen
Skalierung XII10	0 = nein, 1 = ja
Skalierung XIII10	1 = ja, 2 = nein
Anmerkung	jeweilige Polung beachten
Umgepolte Items	keine

Lehrerbefragung	APU					PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Ich bekleide eine Funktionsstelle	XII10	4.025	. = 6,8 0 = 75,5 1 = 17,7	0,190	0,392	XIII10	2.024	. = 6,1 1 = 18,9 2 = 75,0	1,798	0,401			. = 1 = 2 =		

Konstrukt: Beruflicher Hintergrund und berufliche Situation	Unterrichtseinsatz nach Schulstufen / Schulformen
Skalierung XII8	0 = nein, 1 = ja
Skalierung XIII8	1 = ja, 2 = nein
Anmerkung	jeweilige Polung beachten
Skalierung XII15 bzw. XIII15	1 = Grundschule, 2 = Sonderschule (Primarstufe), 3 = Integrierte Gesamtschule, 4 = Orientierungs- / Förderstufe, 5 = Sonderschule (Sekundarstufe I), 6 = Hauptschule, 7 = Realschule, 8 = Gymnasium, 9 = Kooperative Gesamtschule, 10 = Gymnasium (Sekundarstufe II), 11 = Kooperative Gesamtschule - Oberstufe, 12 = Integrierte Gesamtschule – Oberstufe, 13 = Berufliche Schule, 14 = Schule für Erwachsene, 15 = Abendschule / Kolleg
Ausgeschlossene Items	Keine
Umgepolte Items	Keine

Lehrerbefragung	APU					PEB 1					PEB 2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Ich unterrichte hauptsächlich in der Schulform / -stufe, für die ich ausgebildet wurde.	XII8	4.157	. = 3,8 0 = 8,9 1 = 87,4	0,908	0,290	XIII8	2.076	. = 3,7 1 = 84,9 2 = 11,4	1,120	0,329			. = 1 = 2 =		
Ich unterrichte mit mehr als der Hälfte meiner aktuellen Pflichtstunden ...	XII15	4.128	. = 4,4 1 = 4,6 2 = 0,1 3 = 17,6 4 = 4,8 5 = 0,1 6 = 7,5 7 = 10,7 8 = 21,7 9 = 15,9 10 = 11,0 11 = 1,1 12 = 0,6 13 = ----- 14 = 0,0 15 = -----	6,722	2,726	XIII15	2.096	. = 2,7 1 = 23,1 2 = 1,2 3 = 3,5 4 = 2,2 5 = 1,4 6 = 5,7 7 = 6,5 8 = 14,3 9 = 8,4 10 = 11,7 11 = 0,6 12 = 0,7 13 = 17,9 14 = 0,1 15 = -----	7,072	4,275			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 = 7 = 8 = 9 = 10 = 11 = 12 = 13 = 14 = 15 =		

Teil II

Skalen aus dem Schülerfragebogen

Konstrukt: Schulklima	Skala: Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern sind Ausdruck gestörter Sozialbeziehungen unter Schülern sowie mangelnder Disziplin. Schüleraggressionen tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 6, PEB_2: 6
Skalierung D	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = sehr selten
Umgepolte Items	D5U, D6U, D9U, D10U, D11U, D13U
Transformierte Items	Keine
Ausgeschlossene Items	PEB_1: D2U: Alkohol trinken. D4U: Rauchen. D7U: Illegale Drogen nehmen. D12U: Illegale Drogen verkaufen.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB_1 (Hessen)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...	D_U							
andere Schülerinnen und Schüler schlagen.	D5U	2,569	0,853	0,627				
andere Schülerinnen und Schüler erpressen.	D6U	1,962	0,893	0,644				
häufig im Unterricht stören.	D9U	3,293	0,746	0,444				
Mitschülerinnen und Mitschülern etwas klauen.	D10U	2,196	0,885	0,621				
ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Schülerinnen und Schüler bedrohen.	D11U	2,043	0,894	0,702				
ältere Schülerinnen und Schüler zu wenig Rücksicht auf jüngere SchülerInnen nehmen.	D13U	2,675	0,912	0,491				
Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern	STUD_AGG	2,455	0,628		STUD_AGG			
	N = 2.437	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,822$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Sachbeschädigung / Vandalismus
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate/Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Sachbeschädigung und Vandalismus sind Ausdruck mangelnder Disziplin und Respektlosigkeit gegenüber dem Lernort Schule. Sie tragen zu einer unsicheren Lernumgebung bei und wirken sich negativ auf Lernmotivation und Leistungsverhalten aus.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische Entwicklungsbilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 2, PEB_2: 2
Skalierung D	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = sehr selten
Umgepolte Items	D1U, D3U
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB_1 (Hessen)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...	D_U							
Wände voll schmieren.	D1U	2,693	0,957	0,475				
mutwillig etwas kaputt machen.	D3U	2,527	0,891	0,475				
Sachbeschädigung / Vandalismus	SACH_AGG	2,610	0,795		SACH_AGG			
	N = 2.441	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,643$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Absentismus
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstreckt (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Absentismus ist Ausdruck mangelnder Disziplin und Motivation zum Lernen. Eine eingeschränkte Lernmotivation trägt zu einem negativen Leistungsverhalten bei.
Literatur / Quelle	PEB - Pädagogische EntwicklungsBilanzen. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 1, PEB_2: 5
Skalierung	1 = sehr oft, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = sehr selten
Umgepolte Items	
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...								
die Schule schwänzen.								
den Unterricht vorzeitig verlassen.								
einzelne Unterrichtsstunden schwänzen.								
zu spät zum Unterricht kommen.								
zu Schulveranstaltungen, Ausflügen oder Projekttagen fehlen.								
Absentismus								
	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Schülerengagement im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstrecken (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Schulfreude und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht indizieren eine hohe Lernmotivation und eine hohe Aufgaben- und Zielorientierung der Schüler im Unterricht. Hiervon ist ein positiver Einfluss auf das Lern- und Leistungsverhalten zu erwarten.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_2: 6
Skalierung	1 = nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
In wie weit treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? Ich ...								
fühle mich wohl in der Schule.								
finde den Unterricht interessant.								
spreche mit meinen Lehrern über persönliche oder familiäre Probleme.								
habe Freude am Lernen.								
arbeite konzentriert.								
bringe Meinungen und Ideen in den Unterricht ein.								
Schülerengagement im Unterricht					ST_ENG_S			
	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Zufriedenheit der Schüler mit der Lernsituation in Schule und Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstrecken (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Die Zufriedenheit der Schüler mit der Lernsituation drückt sich im Interesse, Unterrichtsbeteiligung und Zielorientierung im Bezug auf die angestrebten Lernergebnisse aus. Sie indizieren ein leistungs- bzw. motivationsförderliche Lernumgebung.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 7, PEB_2: 7
Skalierung A + B	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	A4U
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	B3: an dem ich lerne, mich an Regeln zu halten; B4: an dem ich lerne, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?	A							
In der Schule etwas zu lernen, macht mir Freude.	A2	2,726	0,743	0,459				
Im Unterricht langweile ich mich oft.	A4U	2,484	0,812	0,394				
Was wir im Unterricht machen, finde ich meistens interessant.	A5	2,587	0,715	0,529				
In meiner Klasse wird viel gelernt.	A14	2,604	0,808	0,456				
(Die Schüler beteiligen sich gut im Unterricht) Ich beteilige mich oft am Unterricht.	A17	2,627	0,665	0,416				
(Wir wissen in unserer Klasse, was wir am Ende des Schuljahres können sollen). Ich weiß in meiner Klasse, was ich am Ende des Schuljahres wissen muss.	A19	2,557	0,864	0,372				
Schule ist für mich ein Ort, ...	B							
(an dem ich lerne, wie man lernt). In der Schule lerne ich, wie man lernt.	B2	2,703	0,806	0,473				
Zufriedenheit der Schüler mit der Lernsituation in Schule und Unterricht	LERN_ZUF	2,613	0,480		LERN_ZUF			
	N = 5.431	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,728$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Zufriedenheit der Schüler mit den Lehrkräften
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstrecken (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Die Zufriedenheit der Schüler mit den Lehrkräften indiziert eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung und eine hohe Schülerorientierung der Lehrkräfte.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 6, PEB_2: 6
Skalierung E	1 = die meisten, 2 = viele, 3 = einige, 4 = wenige
Umgepolte Items	E1U, E3U, E4U, E5U, E6U, E8U, E12U
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	PEB_1: E1U: haben Humor
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unsere Lehrerinnen und Lehrer ...	E							
berücksichtigen die Interessen der Schüler im Unterricht.	E3U	2,172	0,933	0,568				
gestalten den Unterricht interessant und spannend.	E4U	2,053	0,854	0,605				
nehmen die Schüler ernst.	E5U	2,531	0,954	0,621				
kümmern sich auch darum, wenn es einem Schüler einmal schlecht geht.	E6U	2,594	1,027	0,579				
unterstützen mich beim Lernen.	E8U	2,372	0,951	0,544				
mögen uns Schüler.	E12U	2,559	0,959	0,562				
Zufriedenheit der Schüler mit den Lehrkräften	LEHR_ZUF	2,378	0,686		LEHR_ZUF			
	N = 5.429	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,816$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Wohlbefinden der Schüler in der Schule
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt des Schulklimas (School Climate / Orderly Atmosphere) umfasst zwei Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen erstrecken (Scheerens/Bosker 1997, S. 112ff). Das Wohlbefinden der Schüler in der Schule ist Ausdruck einer positiven Schüler-Schüler-Beziehung und indiziert eine sichere Lernumgebung.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 6, PEB_2:
Skalierung A	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Skalierung C	1 = wenige, 2 = einige, 3 = viele, 4 = die meisten
Umgepolte Items	C3U
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?	A							
Ich fühle mich in meiner Schule wohl.	A1	3,102	0,760	0,544				
In meiner Klasse fühle ich mich wohl.	A15	3,275	0,838	0,523				
(Schule ist für mich ein Ort, an dem ich gerne mit anderen Schülern zusammen bin) In der Schule bin ich gern mit anderen Schülern zusammen.	B1	3,332	0,761	0,430				
(Schule ist für mich ein Ort, den ich sehr einladend und freundlich finde.) Meine Schule finde ich freundlich und einladend.	B5	2,359	0,880	0,490				
(Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mich sicher fühle.) Ich fühle mich in der Schule sicher.	B6	2,573	0,923	0,495				
((Aussagen über Mitschüler)In unserer Klasse kann man leicht Freundinnen und Freunde finden) In meiner Klasse finde ich leicht Freundinnen und Freunde.	C3U	2,876	1,006	0,368				
Wohlbefinden der Schüler in der Schule	ST_WOHL	2,914	0,568		ST_WOHL			
	N = 5.434	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,734$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Ein fürsorglicher und unterstützender Erziehungsstil zielt auf eine Steigerung des Engagements und der Partizipation von Schülerinnen und Schülern als Aspekt des Schulklimas ab, die zu einer Stärkung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung beitragen können.
Literatur / Quelle	BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ Skalenhandbuch-Schüler 2003
Anzahl der Items	DEMOKRATIE: 5, PEB_2:
Skalierung	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn wir mit unserem Klassenlehrer/unserer Klassenlehrerin etwas bereden wollen, dann findet er / sie auch die Zeit dazu.	SFS1	2,947	0,915	0,622				
Unser Klassenlehrer / unsere Klassenlehrerin hilft uns wie ein Freund / eine Freundin.	SFS2	2,154	0,938	0,609				
Unser Klassenlehrer / unsere Klassenlehrerin kümmert sich um unsere Probleme in der Schule.	SFS3	2,782	0,929	0,667				
Unser Klassenlehrer / unsere Klassenlehrerin bemüht sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.	SFS4	2,631	0,921	0,667				
Unser Klassenlehrer / unsere Klassenlehrerin ist meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.	SFS5	2,930	0,943	0,691				
Erziehungsstil des Lehrers: Fürsorge	S_FUERSO	2,692	0,730		S_FUERSO			
	N = 6.638	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,845$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Wahrgenommene Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten
Theoretischer Hintergrund	Die wahrgenommenen Möglichkeiten zum Diskurs und zur Mitbestimmung indizieren eine hohe allgemeine Schülerorientierung und demokratische Interaktionsformen. Hohes Engagement und hohe Partizipation von Schülerinnen und Schülern als Aspekt des Schulklimas können zu einer Stärkung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern beitragen.
Literatur / Quelle	Oser, Fritz Biedermann, Horst & Ullrich, Manuela (2001). Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica. Gutachten für das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ Skalenhandbuch-Schüler 2003
Anzahl der Items	DEMO: 6, PEB_2: 6
Skalierung	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Demokratie leben und lernen				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wer entscheidet in der Klasse?	SWMM							
Ich darf mitentscheiden, wie der Klassenraum gestaltet wird.	SWMM1	2,580	1,005	0,301				
Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam.	SWMM2	3,377	0,803	0,484				
Zu wichtigen Fragen ist meiner Meinung sehr gefragt.	SWMM3	2,293	0,824	0,376				
Ich werde oft gefragt, was ich über dies oder jenes denke.	SWMM4	2,465	0,949	0,274				
Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen.	SWMM5	2,787	0,963	0,414				
Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden gemeinsam diskutiert und bestimmt.	SWMM6	3,418	0,811	0,446				
Wahrgenommene Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten	DISKURS_M	2,819	0,541		DISKURS_M			
	N = 6.641	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,656$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Gefühl diskursiver Wirksamkeit
Theoretischer Hintergrund	Die Wahrnehmung eines Gefühls diskursiver Wirksamkeit beruht auf der Erfahrung von Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Das Erleben demokratischer Interaktionsformen weist auf Hohes Engagement und hohe Partizipation von Schülerinnen und Schülern als Aspekt des Schulklimas können zu einer Stärkung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern beitragen.
Literatur / Quelle	Oser, Fritz Biedermann, Horst & Ullrich, Manuela (2001). Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica. Gutachten für das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ Skalenhandbuch-Schüler 2003
Anzahl der Items	DEMO: 9, PEB_2: 9
Skalierung	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Schülerbefragung	Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie entscheidet ihr in der Klasse?	SGDW							
Die Lehrer/innen hören mir oft nicht richtig zu.	SGDW1	2,755	0,984	0,449				
Im Grunde habe ich nur bei unwichtigen Dingen etwas zu sagen.	SGDW2	2,993	0,921	0,494				
Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen keinen Einfluss.	SGDW3	2,760	0,844	0,270				
Mein Einfluss auf die Lehrer/innen ist sehr gering.	SGDW4	2,272	0,907	0,311				
Entscheidungsmöglichkeiten sind nie ganz echt gemeint.	SGDW5	2,809	0,881	0,454				
Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrer/innen durch.	SGDW6	2,427	1,018	0,475				
Ich darf nur bei relativ unwichtigen Sachen mitbestimmen.	SGDW7	2,970	0,873	0,514				
Lehrer/innen sagen häufig: „wir müssen“, aber meinen eigentlich: „Du musst“.	SGDW8	2,162	0,987	0,384				
Letztlich kommt es hier darauf an, wer die Macht hat.	SGDW9	2,350	1,050	0,468				
Gefühl diskursiver Wirksamkeit	DISKURS_W				DISKURS_W			
	N = 6.636	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 747$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Partizipationswunsch
Theoretischer Hintergrund	Der Wunsch nach Partizipation und Mitbestimmung ist eine zentrale Voraussetzung für die Einübung und das Erleben demokratischer Praktiken und Interaktionsfähigkeit. Auf der Basis dieser Erfahrungen können sich soziale Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern entwickeln.
Literatur / Quelle	Oser, Fritz Biedermann, Horst & Ullrich, Manuela (2001). Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica. Gutachten für das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. Die Items PW5 und PW6 sind Neuentwicklungen im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ Skalenhandbuch-Schüler 2003.
Anzahl der Items	DEMO: 6, PEB_2: 6
Skalierung	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	Alle Items aus Demokratie
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	Demokratie leben und lernen				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie siehst du die folgenden Aussagen?	SPW							
Ich möchte nicht mehr mitbestimmen, ich fühle mich auch ohne dies wohl.	SPW1	3,764	0,598	0,481				
Unsere Lehrer/innen sollen alleine entscheiden, was in unserer Schule geschieht.	SPW2	3,111	0,899	0,418				
Unsere Lehrer/innen sollen alleine entscheiden, was in unserer Klasse geschieht.	SPW3	3,796	0,557	0,452				
Ich möchte an wichtigen Entscheidungen nicht teilnehmen, sondern lieber das Entschiedene ausführen.	SPW4	3,339	0,800	0,477				
Wir sollten an unserer Schule weniger Zeit durch Mitbestimmung verschwenden.	SPW5	3,441	0,792	0,489				
Es gibt Dinge, die wichtiger sind als andere Meinung aller zu hören.	SPW6	3,289	0,905	0,421				
Partizipationswunsch	PARTIZIP	3,454	0,494		PARTIZIP			
	N = 6.737	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,728$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Schulklima	Skala: Demokratisches Unterrichtsklima
Theoretischer Hintergrund	Die Erfahrung und das Erleben diskursiver Praktiken in der unterrichtlichen Interaktion mit Lehrkräften ist ein Indikator für ein demokratisches Unterrichtsklima. Auf der Basis dieser Erfahrungen können sich soziale Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern entwickeln.
Literatur / Quelle	Internationale Studie zur Politischen Bildung, Schülerfragebogen, CIVIC Reference No. 98-0103. BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ Skalenhandbuch-Schüler 2003
Anzahl der Items	DEMO: 6, PEB_2: 6
Skalierung	1 = nie; 2 = selten; 3 = manchmal; 4 = oft
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	DEMO: SDU7: Schüler und Schülerinnen wollen im Unterricht über aktuelle politische Ereignisse reden.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	Demokratie leben und lernen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie Häufig erlebst du die folgenden Dinge im Unterricht?	SDU							
Schüler und Schülerinnen können den Lehrern und Lehrerinnen in politischen Fragen offen widersprechen.	SDU1	2,752	0,819	0,328				
Schüler und Schülerinnen werden dazu ermuntert, eigenen Meinungen zu entwickeln.	SDU2	3,251	0,817	0,511				
Lehrer und Lehrerinnen achten unsere Meinungen.	SDU3	2,974	0,813	0,469				
Schüler und Schülerinnen können ihre Meinung im Unterricht sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Schüler abweicht.	SDU4	3,292	0,821	0,398				
Lehrer und Lehrerinnen ermutigen uns über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Sichtweisen gibt.	SDU5	2,824	0,899	0,501				
Lehrer und Lehrerinnen stellen unterschiedliche Sichtweisen vor.	SDU6	2,877	0,807	0,350				
Demokratisches Unterrichtsklima	DK_KLIMA	2,994	0,522		DK_KLIMA			
	N = 6.644	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,694$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Zeitnutzung / Klassenführung	Skala: Disziplin der Schüler im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Disziplin und Klassenmanagement sind Voraussetzung für eine effektive Zeitnutzung im Unterricht (Effective Learning Time) (Scheerens / Bosker 1997, S. 125ff). Disziplin sichert die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und sorgt für einen störungsfreien Unterrichtsverlauf. Eine effektive Zeitnutzung drückt sich in einem günstigen Verhältnis von tatsächlich aufgewendeter zu benötigter Lernzeit aus. Höhere aktive Lernzeiten ermöglichen höhere Lern- und Leistungszuwächse.
Literatur / Quelle	Clausen, M.: Unterrichtsqualität:: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4, PEB_2: 4
Skalierung	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Der Unterricht wird sehr oft gestört.								
Im Unterricht müssen die Lehrer andauernd brüllen.								
Im Unterricht wird fortwährend laut gequatscht.								
Im Unterricht wird andauernd Blödsinn gemacht.								
Disziplin der Schüler im Unterricht	S_DISZIPL				S_DISZIPL			
	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,88$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Lerngelegenheiten	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule - IST
Theoretischer Hintergrund	Die Erweiterung von Lerngelegenheiten (Curriculum Quality / Opportunity to Learn) können die Unterrichtsgestaltung und —entwicklung stützen, indem sie Möglichkeiten für eine individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend besonderer Begabungen und Förderbedarfe bereit stellen und leistungsförderlich wirken (Scheerens / Bosker 1997, S.108ff). Die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule stellt eine curriculare und methodische Prioritätensetzung und Lerngelegenheit dar, die das selbstregulierte Lernen und den Einsatz von Lernstrategien unterstützen.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 3; PEB_2: 3
Skalierung FA_U	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Umgepolte Items	FA6U, FA12U, FA13U
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	Keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es ...)	FA							
Die Schüler arbeiten am Computer.	FA6U	1,885	0,785	0,524				
Die Schüler arbeiten selbstständig mit Medien (Computer, Kamera etc.).	FA12U	1,802	0,821	0,548				
Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.	FA13U	1,972	0,941	0,584				
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule - IST	I_IST_S	1,895	0,691		I_IST_S			
	N = 5.269	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,727$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Lerngelegenheiten	Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule – SOLL
Theoretischer Hintergrund	Die Erweiterung von Lerngelegenheiten (Curriculum Quality / Opportunity to Learn) können die Unterrichtsgestaltung und —entwicklung stützen, indem sie Möglichkeiten für eine individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend besonderer Begabungen und Förderbedarfe bereit stellen und leistungsförderlich wirken (Scheerens / Bosker 1997, S.108ff). Die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule stellt eine curriculare und methodische Prioritätensetzung und Lerngelegenheit dar, die das selbstregulierte Lernen und den Einsatz von Lernstrategien unterstützen.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	PEB_1: 3; PEB_2: 3
Skalierung FB_U	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Umgepolte Items	FB6U, FB12U, FB13U
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommen sollte (so sollte es sein...)	FA							
Die Schüler arbeiten am Computer.	FB6U	3,255	0,708	0,554				
Die Schüler arbeiten selbstständig mit Medien (Computer, Kamera etc.).	FB12U	3,130	0,758	0,558				
Die Schüler arbeiten selbstständig im Internet.	FB13U	3,276	0,723	0,597				
Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie in der Schule - SOLL	S_ICT_S	3,205	0,603		S_ICT_S			
	N = 5.172	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,743$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Lerngelegenheiten	Skala: Teilnahme an Ganztagsangeboten
Theoretischer Hintergrund	Die Erweiterung von Lerngelegenheiten (Curriculum Quality / Opportunity to Learn) können die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung stützen, indem sie Möglichkeiten für eine individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend besonderer Begabungen und Neigungen oder Förderbedarfe bereit stellen (Scheerens / Bosker 1997, S.110 / 111). Durch zusätzliche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts in der Schule können Lehrkräfte das Erreichen von sozialen und kognitiven Lernzielen unterstützen. Bereitstellung und Nutzung von Ganztagsangeboten erhöhen die effektiven Lernzeiten. Sie können mit geeigneten curricularen Schwerpunktsetzungen Lernergebnisse verbessern.
Literatur / Quelle	Adaption des DESI – Fragebogens für Schulleitungen
Anzahl der Items	PEB_2: 8
Skalierung	0 = gibt es an unserer Schule nicht, 1 = gar nicht; 2 = ein bis zwei mal pro Woche; 3 = mindestens drei mal pro Woche; 4 = an jedem Schultag
Umgepolte Items	
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	A8: Ich wünsche mir in meiner Schule mehr Angebote am Nachmittag; A10: Ich fände es gut, wenn es in unserer Schule immer eine Nachmittagsbetreuung gäbe; A12: Ich fände es gut wenn es in unserer Schule immer eine Hausaufgabenbetreuung gäbe.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Schülerbefragung	PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Falls es die folgenden Angebote am Nachmittag an deiner Schule gibt, wie oft nimmst du an diesen Angeboten teil?								
Mittagessen.								
Sportangebote am Nachmittag.								
Musisch-künstlerische Angebote am Nachmittag (Chor, Werken, Zeichnen, Video).								
Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag.								
Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (Computer, Naturwissenschaften, Mathematik).								
Fachbezogene Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (Sprachen / Fremdsprachen).								
Unterricht in Wahlpflichtfächern am Nachmittag.								
Regulärer Unterricht am Nachmittag.								
Teilnahme an Ganztagsangeboten					GT_ANGEB			
	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Sozialformen - IST
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schulleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Mit der Erfassung der Sozialformen im Unterricht lassen sich – zusammen mit anderen Instruktionsmerkmalen – Profile zur Wahrnehmung des Unterrichts aus Schülersicht gewinnen.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FA	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Umgepolte Items	FA5U, FA4U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es ...)	FA									
Konstrukt: Stillarbeit Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben.	FA5U	5.308	. = 2,4 1 = 2,8 2 = 17,7 3 = 46,4 4 = 30,6	3,075	0,778			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Gruppenarbeit Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	FA4U	5.269	. = 3,1 1 = 3,8 2 = 40,3 3 = 45,8 4 = 6,9	2,576	0,683			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Sozialformen - SOLL
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Mit der Erfassung der Sozialformen im Unterricht lassen sich – zusammen mit anderen Instruktionsmerkmalen – Profile zur Wahrnehmung des Unterrichts aus Schülersicht gewinnen.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FB	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = immer
Ausgeschlossene Items	Keine
Umgepolte Items	FB5U, FB4U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es ...)	FA									
Konstrukt: Stillarbeit Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben.	FB5U	4.990	. = 8,3 1 = 6,5 2 = 19,8 3 = 43,3 4 = 22,1	2,883	0,854			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Gruppenarbeit Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	FB4U	5.027	. = 7,6 1 = 2,9 2 = 8,0 3 = 52,8 4 = 28,7	3,162	0,704			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Unterrichtsmethoden / Arbeitsformen - IST
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und / oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die Items zu den Instruktionsformen beschreiben die Art der Gestaltung und Durchführung von Unterricht.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FA	1 = nie, 2 = selten , 3 = manchmal, 4 = immer
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	FA1U, FA2U, FA8U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es)	FA									
Konstrukt: Frontalunterricht Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.	FA1U	5.295	. = 2,6 1 = 3,5 2 = 24,9 3 = 56,5 4 = 12,4	2,801	0,698			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Unterrichtsgespräch Der Lehrer redet und stellt fragen, einzelne Schüler antworten	FA2U	5.340	. = 1,8 1 = 1,3 2 = 12,4 3 = 45,5 4 = 38,9	3,244	0,718			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Erkundungen im Unterricht Die Schüler führen eigene Untersuchungen durch.	FA8U	5.213	. = 4,2 1 = 2,8 2 = 23,1 3 = 43,6 4 = 26,4	2,98	0,795			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Unterrichtsmethoden / Arbeitsformen - IST
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und / oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die Items zu den Instruktionsformen beschreiben die Art der Gestaltung und Durchführung von Unterricht.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FA	1 = nie, 2 = selten , 3 = manchmal, 4 = immer
Ausgeschlossene Items	Keine
Umgepolte Items	FA14U, FA11U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es)	FA									
Konstrukt: Projektarbeit Die Schüler arbeiten in Projekten.	FA14U	2.373	. = 3,0 1 = 3,2 2 = 34,8 3 = 50,3 4 = 8,7	2,67	0,685			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Lebensweltbezug im Unterricht Experten von außerhalb der Schule stehen im Unterricht zur Verfügung	FA11U	5.205	. = 4,3 1 = 45,4 2 = 38,0 3 = 10,3 4 = 1,9	1,674	0,747			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Unterrichtsmethoden / Arbeitsformen - SOLL
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und / oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die Items zu den Instruktionsformen beschreiben die Art der Gestaltung und Durchführung von Unterricht.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FA	1 = nie, 2 = selten , 3 = manchmal, 4 = immer
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	FB1U, FB2U, FB8U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es ...)	FA									
Konstrukt: Frontalunterricht Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.	FB1U	5.126	. = 5,8 1 = 3,5 2 = 9,3 3 = 30,0 4 = 51,4	3,372	0,810			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Unterrichtsgespräch Der Lehrer redet und stellt fragen, einzelne Schüler antworten	FB2U	5.043	. = 7,3 1 = 4,1 2 = 8,7 3 = 30,4 4 = 49,5	3,352	0,826			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Erkundungen im Unterricht Die Schüler führen eigene Untersuchungen durch.	FB8U	5.058	. = 7,0 1 = 19,7 2 = 54,0 3 = 14,5 4 = 4,9	2,05	0,758			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Unterrichtsmethoden / Arbeitsformen - SOLL
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und / oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die Items zu den Instruktionsformen beschreiben die Art der Gestaltung und Durchführung von Unterricht.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FA	1 = nie, 2 = selten , 3 = manchmal, 4 = immer
Ausgeschlossene Items	Keine
Umgepolte Items	FB14U, FB11U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (so ist es ...)	FA									
Konstrukt: Projektarbeit Die Schüler arbeiten in Projekten.	FB14U	2.293	. = 6,3 1 = 17,6 2 = 57,6 3 = 14,5 4 = 4,3	2,05	0,715			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Lebensweltbezug im Unterricht Experten von außerhalb der Schule stehen im Unterricht zur Verfügung	FB11U	5.086	. = 6,5 1 = 8,0 2 = 24,5 3 = 46,8 4 = 14,2	2,719	0,823			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Instruktion und Beurteilung
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Zu den Indikatoren eines strukturierten Unterrichts gehören auch Instruktionsklarheit, begründete, d verständliche und nachvollziehbare Leistungsurteile.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung	1 = die meisten, 2 = viele, 3 = einige, 4= wenige
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	E7U, E10U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Unsere Lehrerinnen und Lehrer ...	E									
Konstrukt: Begründung der Beurteilung begründen ihre Beurteilungen von Schülerleistungen	E10U	5.369	. = 1,3 1 = 9,6 2 = 27,1 3 = 37,2 4 = 24,8	2,783	0,931			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Klarheit der Instruktion geben klare Arbeitsanweisungen	E7U	5.405	. = 0,6 1 = 6,5 2 = 23,2 3 = 43,1 4 = 26,6	2,904	0,867			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Genetisch-sokratisches Vorgehen
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Genetisch-sokratisches Vorgehen im Unterricht zielt darauf ab, dass Schüler eigene Annahmen entwickeln und überprüfen und die Lehrkräfte sie darin unterstützen, Widersprüche zu erkennen und zu bearbeiten. Ein Zusammenhang dieses Vorgehens mit der Kompetenzentwicklung wird erwartet.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4, PEB_2:
Skalierung	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Im Unterricht lassen uns unser Lehrer auch einmal mit unseren eigenen Vermutungen in die Irre gehen, bis wir es selbst merken.								
Im Unterricht akzeptieren die Lehrer manchmal auch Fehler und lassen uns weitermachen, bis wir selbst sehen, dass etwas nicht stimmt.								
Im Unterricht akzeptieren die Lehrer unserer Antworten zunächst und fragen so weiter, dass wir immer wieder prüfen müssen, was aus unserer Antwort folgt.								
Im Unterricht gehen die Lehrer oft von ganz alltäglichen Dingen aus und stellen dann verblüffende Fragen, die zeigen, wie schwierig einfache Dinge sein können.								
Genetisch-sokratisches Vorgehen								
	N =	Min =	Max =	$\alpha = 0,79$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Sprunghaftigkeit
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Sprunghaftigkeit der Lehrperson indiziert, dass die Ziel- und Aufgabenanforderungen im Unterrichtsverlauf häufig wechseln und die Leistungsentwicklung Einzelner im Verhältnis zur Leistungsentwicklung der gesamten Klasse optimiert wird.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 3, PEB_2: 3
Skalierung	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unsere Lehrer lassen sich leicht ablenken, wenn ihnen irgend etwas auffällt.								
Unsere Lehrer unterbrechen die Einzelarbeit oft mit Aufforderungen, die an die ganze Klasse gerichtet sind, wenn ihnen bei einem Schüler irgend etwas auffällt.								
Unsere Lehrer fangen mitten in der Einzelarbeit oder Gruppenarbeit an, an der Tafel etwas zu erklären.								
Sprunghaftigkeit								
	N =	Min =	Max =	$\alpha = 0,73$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Anspruchsvolles Üben
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Anspruchsvolle Übungsformen fordern die Schülerinnen und Schüler zu Transferleistungen heraus, wenn sich Aufgabenstellungen strukturell oder inhaltlich unterscheiden und Schülerinnen und Schüler – unter Bezugnahme auf die konstruktivistische Unterrichtsforschung - individuell und im Diskurs mit ihren Mitschülern und der Lehrkraft ihre mentalen Modelle vorstellen, überprüfen und argumentativ entwickeln. Ein Zusammenhang mit der Interessen- und Leistungsentwicklung ist zu erwarten.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 3, PEB_2:
Skalierung	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unter den Übungsaufgaben sind oft Aufgaben, bei denen man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.								
Wenn wir üben, wenden wir das Gelernte oft auf andere Dinge an.								
Die Übungsaufgaben sind ähnlich, aber doch immer anders, so dass man genau aufpassen muss.								
Anspruchsvolles Lernen								
	N =	Min =	Max =	$\alpha = 0,71$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Soziale Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die soziale Orientierung der Lehrkräfte indiziert eine schülerorientierte Organisation des Unterrichts, die auf die individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Rücksicht nimmt. Ein positiver Einfluss der Sozialorientierung auf psychosoziale Merkmale wie das Selbstkonzept und Motivation wird angenommen.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4, PEB_2: 4
Skalierung	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Clausen				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unser Lehrer nimmt sich immer Zeit, wenn die Schüler etwas mit ihm bereden wollen.								
Unser Lehrer hilft uns wie ein Freund.								
Unser Lehrer kümmert sich um die Probleme der Schüler.								
Unser Lehrer bemüht sich, die Wünsche der Schüler so weit wie möglich zu erfüllen.								
Unser Lehrer ist meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.								
Sozial Orientierung im Unterricht	S_S_ORIE				S_S_ORIE			
	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,88$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Individualisierung
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Individualisierung zeigt sich in der Verwendung binnendifferenzierender Maßnahmen, wenn Lehrkräfte einzelnen Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren individuellen Vorkenntnissen unterschiedlich schwierige Aufgaben oder Lernmaterialien zuweisen oder entsprechende leistungshomogene Gruppen bilden. Durch diese Zuweisungen werden jedem Schüler Kompetenzerlebnisse zuteil, von denen eine positive Wirkung auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit erwartet wird.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4, PEB_2: 4
Skalierung	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Im Unterricht haben die Schüler oft verschiedene Aufgaben.								
Im Unterricht können schnellere Schüler schon zum Nächsten übergehen.								
Im Unterricht stellen die Lehrer Schülern oder Schülergruppen unterschiedlich schwere Fragen, je nachdem wie gut ein Schüler ist.								
Im Unterricht verlangen die Lehrer von guten Schülern deutlich mehr.								
Individualisierung								
	N =	Min =	Max =	$\alpha = 0,71$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Unterstützung durch die Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Unterrichtsqualität: Stützendes, arbeitsbezogenes Verhalten von Lehrern wirkt als Hilfe bei der Leistungserbringung.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin (2002). S. 256f.
Anzahl der Items	PISA: 6, PEB_2:
Skalierung	1 = nie, 2 = in einigen Stunden, 3 = in den meisten Stunden, 4 = in jeder Stunde
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	PISA: blsaq09: findet es schlimm, wenn wir was falsch machen. Blsaq14: gibt mir zu meiner Arbeit hilfreiche Hinweise.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie oft kommt bei euch im Unterricht Folgendes vor? Unsere Lehrer ...	St26q							
interessieren sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers / jeder Schülerin.	St26q05	2,39	1,01	0,57				
geben uns und Gelegenheit, unsere Meinung zu sagen.	St26q06	2,89	1,02	0,56				
helfen uns bei der Arbeit.	St26q07	2,61	0,98	0,68				
erklären etwas so lange, bis wir es verstehen.	St26q08	2,64	0,99	0,69				
tun viel, um uns zu helfen.	St26q09	2,59	0,97	0,77				
helfen uns beim Lernen.	St26q10	2,17	0,98	0,64				
Unterstützung durch den Lehrer	SUPPORT	2,55	0,76		SUPPORT			
	N = 4.994	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,86$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Strukturierungshilfen der Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Strukturierungshilfen im Unterricht unterstützen die Schülerinnen und Schüler beim Lernen und bei der Aneignung von Lernstrategien (Scheerens / Bosker 1997, S. 128 – 130).
Literatur / Quelle	Pythagoras-Projekt „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“. Skalenhandbuch 2003
Anzahl der Items	Pythagoras: 5, PEB_2: 5
Skalierung	4 = stimmt genau, 3= stimmt eher, 2 = stimmt eher nicht, 1 = stimmt gar nicht
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Pythagoras-Projekt				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unsere Fachlehrer sagen häufig, was wir uns merken sollen.	Seb_ml3	3,28	0,76	0,53				
Unsere Fachlehrer heben immer wieder hervor, was wichtig ist.	Seb_ml12	3,23	0,75	0,61				
Unsere Fachlehrer fassen häufig nochmals den Stoff zusammen, damit wir ihn uns gut merken können.	Seb_ml17	2,94	0,88	0,63				
Im Unterricht wird häufig das Wichtigste noch mal zusammengefasst.	Seb_mu3	3,00	0,84	0,70				
Im Unterricht halten wir Rückblick auf das, was wichtig ist.	Seb_mu5	2,89	0,80	0,64				
Strukturierungshilfen	STRUKTUR				STRUKTUR			
	N = 873	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,83$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Hausaufgabenkontrolle durch die Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Hausaufgabenkontrollen durch die Lehrkräfte binden das häusliche Lernen und Üben von Schülerinnen und Schülern wieder an den Unterricht zurück und geben ihnen eine Rückmeldung zu den dabei eingeschlagen Lösungswegen und –ergebnissen.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FB_U	1 = die meisten, 2 = viele, 3 = einige, 4= wenige
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	E11U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Unsere Lehrerinnen und Lehrer ...	E									
Konstrukt: Hausaufgabenkontrolle überprüfen die Hausaufgaben ihrer Schüler	E11U	5.347	. = 1,7 1 = 8,3 2 = 18,8 3 = 31,1 4 = 40,2	3,049	0,967			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Hausaufgabenkontrolle durch Eltern
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Hausaufgabenkontrollen durch die Eltern indizieren die häusliche Unterstützung für das schulische Lernen von Schülerinnen und Schülern.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	Peb_1: 3, Peb_2: 3
Skalierung	1 = nie, 2 = mehrmals pro Monat, 3 = mehrmals pro Woche, 4 = täglich
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	H17: Sitzen deine Eltern dabei, wenn du die Hausaufgaben erledigst?, H21: Kümmerst du dich um deinen Arbeitsplatz bei den Hausaufgaben (das es hell genug ist, nicht zu laut)?
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Zur Hausaufgabenhilfe / Nachhilfe	H							
Kontrollieren sie die Hausaufgaben daraufhin, ob sie sachlich richtig sind (z.B. keine Fehler enthalten)?	H18	1,623	0,949	0,738				
Sehen sie die Hausaufgaben daraufhin an, ob sie ordentlich, lesbar und sauber sind?	H19	1,697	1,010	0,763				
Achten sie darauf, ob die Hausaufgaben vollständig erledigt wurden?	H20	1,928	1,123	0,696				
Hausaufgabenkontrolle durch Eltern	H_CTRL_E	1,754	0,911					
	N = 2.415	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,856$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Teilnahme an Nachhilfeunterricht
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Die Teilnahme am Nachhilfeunterricht indiziert, dass Schülerinnen und Schülern Lerndefizite und dies durch außerschulische und außerfamiliäre Unterstützung auszugleichen versuchen.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	Peb_1: 2, Peb_2: 2
Skalierung	1 = nie, 2 = mehrmals pro Monat, 3 = mehrmals pro Woche, 4 = täglich
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Zur Hausaufgabenhilfe / Nachhilfe	H							
Erhältst du Hausaufgabenhilfe? (von Eltern bezahlt)	H22	1,168	0,570	0,580				
Erhältst du Nachhilfeunterricht? (von Eltern bezahlt)	H23	1,324	0,702	0,580				
Hausaufgabenhilfe nehmen	H_HILF_N	1,259	0,582		H_HILF_N			
	N = 2.402	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,724$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Hausaufgabenhilfe durch die Familie
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Hausaufgabenhilfe in der Familie indiziert, dass Schülerinnen und Schülern Lerndefizite aufweisen und zu diesen Problem auf familiäre Unterstützung zurück greifen können.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	Peb_1: 2, Peb_2: 2
Skalierung	1 = nie, 2 = mehrmals pro Monat, 3 = mehrmals pro Woche, 4 = täglich
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Zur Hausaufgabenhilfe / Nachhilfe	H							
Wie oft helfen dir deine Eltern bei den Hausaufgaben?	H16	1,476	0,764	0,564				
Erhältst du Hausaufgabenhilfe von deinen Geschwistern?	H24	1,275	0,649	0,564				
Hausaufgabenhilfe durch die Familie	H_HI_FAM	1,378	0,629		H_HI_FAM			
	N = 2.408	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,715$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Strukturierter Unterricht	Skala: Geben von Nachhilfe
Theoretischer Hintergrund	Strukturierter Unterricht (structured instruction / classroom instruction) ist eine zentrale Dimension der Schuleffektivitätsforschung, da sich direkte Effekte der – wahrgenommenen – Unterrichtsgestaltung auf Motivation und Interesse und/oder die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben nachweisen lassen (Scheerens/Bosker 1997, S. 125ff). Wenn Schülerinnen und Schüler selbst Nachhilfe geben indiziert dies, dass sie eher zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gehören und leistungsschwächere unterstützen. Durch das Nachhilfe geben können sie ihre eigenen Kompetenzen festigen und möglicherweise sogar noch steigern.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	Peb_1: 2, Peb_2: 2
Skalierung	1 = nie, 2 = mehrmals pro Monat, 3 = mehrmals pro Woche, 4 = täglich
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Zur Hausaufgabenhilfe / Nachhilfe	H							
Gibst du Nachhilfeunterricht?	H25	1,136	0,500	0,622				
Gibst du Hausaufgabenhilfe?	H26	1,181	0,579	0,622				
Hausaufgabenhilfe geben	H_HILF_G	1,160	0,487		H_HILF_G			
	N = 2.396	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,762$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Leistungsorientierung	Skala: Fordernder Erziehungsstil der Lehrkräfte
Theoretischer Hintergrund	Die Formulierung, Einforderung und Überprüfung von Leistungsanforderungen (achievement orientation / high expectations) (Scheerens/Bosker 1997, S. 100ff) ist Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht und Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Über- und Unterforderungen können die motivations- und Interessenentwicklung negativ beeinflussen.
Literatur / Quelle	BLK-Modellprogramm „Demokratie leben und lernen“
Anzahl der Items	DEMO: 4, PEB_2: 4
Skalierung	1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu
Umgepolte Items	Keine
Transformierte Items	Keine
Ausgeschlossene Items	Keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Skalenwerte aus Demokratie-Projekt				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin verlangt, dass wir im Unterricht immer unser Bestes geben.	SFO1	3,119	0,809	0,464				
Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin stellt hohe Anforderungen an uns, die wir nur mit Anstrengung bewältigen können.	SFO2	2,454	0,833	0,337				
Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin legt viel Wert darauf, dass wir für die Schule hart arbeiten.	SFO3	2,836	0,842	0,470				
Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin wird sauer, wenn wir uns nicht anstrengen.	SFO4	2,856	0,871	0,400				
Fordernder Erziehungsstil der Lehrkräfte		2,815	0,582		S_FORDER			
	N = 6.634	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,638$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Leistungsorientierung	Wahrnehmung der Leistungsanforderungen
Theoretischer Hintergrund	Die Formulierung, Einforderung und Überprüfung von Leistungsanforderungen (achievement orientation / high expectations) (Scheerens/Bosker 1997, S. 100ff) ist Voraussetzung für einen zielerreichenden Unterricht und Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Über- und Unterforderungen können die motivations- und Interessenentwicklung negativ beeinflussen.
Literatur / Quelle	Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1-12. Hrsg. von Rolff, H.-G. et al. Weinheim und München.(IfS-Schulbarometer)
Anzahl der Items	1
Skalierung	1 = viel zu niedrig, 2 = etwas zu niedrig, 3 = gerade richtig, 4 = etwas zu hoch, 5 = viel zu hoch
Umgepolte Items	
Transformierte Items	
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	IfS – Schulbarometer					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Wie beurteilst Du die Leistungsanforderungen, die in der Schule an dich gestellt werden? Würdest Du sagen, die Leistungsanforderungen sind:										
Konstrukt: Leistungsanforderungen			.	=				.	=	
viel zu niedrig			1	=				1	=	
etwas zu niedrig			2	=				2	=	
gerade richtig			3	=				3	=	
etwas zu hoch			4	=				4	=	
viel zu hoch			5	=				5	=	

Konstrukt: Individuelle Förderung	Skala: Individuelle Bezugsnormorientierung
Theoretischer Hintergrund	Mit dem Konstrukt Bezugsnormorientierung wird der Vergleichsmaßstab beschrieben, anhand dessen die Lehrkräfte den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bewerten (vgl. Rheinberg 1980; Rheinberg & Klug 1993). Bei einer individuellen Bezugsnormorientierung machen die Lehrkräfte die intraindividuelle Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zum Vergleichsmaßstab der Leistungsbewertung. Mit der Verwendung der individuellen Bezugsnorm wird auch schwächeren Schülern die Möglichkeit gegeben, Lernerfolge zu erleben und Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verbessern.
Literatur / Quelle	Clausen, M. Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002
Anzahl der Items	Clausen: 4, PEB_2: 4
Skalierung	
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Clausen				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn sich ein schwacher Schüler verbessert, ist das für unsere Lehrer eine gute Leistung, auch wenn der Schüler noch immer unter dem Klassendurchschnitt liegt.								
Wenn ich mich besonders angestrengt habe, loben mich die Lehrer meistens, auch wenn andere Schüler noch besser sind als ich.								
Wenn ein Schüler seine Leistung verbessert, wird er von den Lehrern gelobt, auch dann wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt liegt.								
Unsere Lehrer loben auch die schlechten Schüler, wenn sie merken, dass sie sich verbessern.								
Individuelle Bezugsnormorientierung								
	N =	Min =	Max =	$\alpha = 0,85$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Selbstständiges Lernen – IST und SOLL
Theoretischer Hintergrund	Selbstständiges Lernen (Independent Learning) zielt auf den Gebrauch von metakognitiven Fähigkeiten und die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden ab, die die Anwendungs- und Transferleistungen beim Lernen unterstützen (Scheerens/Bosker 1997, S. 131ff). Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbst-ständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie einzusetzen.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung FA	1 = nie, 2 = selten , 3 = manchmal, 4 = immer
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	FA7U, FB7U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was im Unterricht am meisten vorkommt (IST-Zustand).	FA									
Konstrukt: Selbstständiges Lernen Die Schüler arbeiten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben.	FA7U	5.270	. = 3,1 1 = 31,3 2 = 40,9 3 = 19,3 4 = 5,4	1,988	0,864			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Hier findest du Aussagen zum Unterricht. Kreuze bitte an, was deiner Meinung nach vorkommen sollte (SOLL-Zustand).	FB									
Konstrukt: Selbstständiges Lernen Die Schüler arbeiten selbstständig an selbstgewählten Aufgaben.	FB7U	5.097	. = 6,3 1 = 4,7 2 = 15,4 3 = 52,2 4 = 21,4	2,963	0,770			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Wiederholungsstrategien
Theoretischer Hintergrund	Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Die Selbstregulation des Lernens beruht auf einem flexiblen Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse. Wiederholungsstrategien stellen kognitive Strategien und zielen darauf ab, einen Stoff möglichst wortgetreu auswendig zu lernen (Artelt, C., Demmrich, A., Baumert, J.: Selbstreguliertes Lernen In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001 S 271H).
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin (2002); S.161. Ursprünglich aus dem Kieler Lernstrategie Inventar (Baumert et al., 1992), welcher wiederum den Fragebogen Goals and Strategies for Studying Science (Nolen & Haladyna, 1990a/1990b) und den Motivated Learning Strategies Questionare (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991) adaptiert.
Anzahl der Items	PISA 2000: 4; PEB_2: 4
Skalierung	1 = fast nie, 2 =manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ich lerne, versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.	Cc01q01	2,55	0,95	0,57				
Wenn ich lerne, lerne ich soviel wie möglich auswendig.	Cc01q05	2,38	0,98	0,61				
Wenn ich lerne, präge ich mir alles Neue so ein, dass ich es aufsagen kann.	Cc01q10	2,32	0,90	0,46				
Wenn ich lerne, übe ich, idem ich den Stoff immer wieder aufsaage.	Cc01q15	2,86	0,94	0,48				
Wiederholungsstrategien	LST_WH	2,52	0,71		LST_WH			
	N = 4.815	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,74$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Elaborationsstrategien
Theoretischer Hintergrund	Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Die Selbstregulation des Lernens beruht demnach auf einem flexiblen Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse. Elaborationsstrategien dienen dazu, einen Lerngegenstand zu verstehen und die Bedeutung des Gelernten herauszuschreiben. Durch die aktive Verarbeitung des Gelernten wird das neue Wissen in bereits vorhandenem Vorwissen interpretiert (Artelt, C., Demmrich, A., Baumert, J.: Selbstreguliertes Lernen In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 271ff).
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 162. Ursprünglich aus dem Kieler Lernstrategie Inventar (Baumert et al., 1992), welcher wiederum den Fragebogen Goals and Strategies for Studying Science (Nolen & Haladyna, 1990a/1990b) und den Motivated Learning Strategies Questionare (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991) adaptiert.
Anzahl der Items	PISA 2000: 4; PEB_2: 4
Skalierung	1 = fast nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ich lerne, versuche ich, neuen Stoff mit Dingen zu verbinden, die ich in anderen Fächern gelernt habe.	Cc01q09	2,45	0,89	0,57				
Wenn ich lerne, überlege ich inwiefern die Information im wirklichen Leben nützlich sein könnte.	Cc01q17	2,52	0,88	0,36				
Wenn ich lerne, versuche ich den Stoff besser zu verstehen, indem ich Verbindungen zu Dingen herstelle, die ich schon kenne.	Cc01q21	2,65	0,88	0,63				
Wenn ich lerne, überlege ich wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.	Cc01q25	2,62	0,85	0,62				
Elaborationsstrategien	LST_ELAB	2,56	0,66		LST_ELAB			
	N = 4.759	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,75$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Kontrollstrategien
Theoretischer Hintergrund	Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Die Selbstregulation des Lernens beruht demnach auf einem flexiblen Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse. Kontrollstrategien sind regulierende Strategien im eigentlichen Sinne. Lernenden zielen bei der Bearbeitung von Aufgaben und beim Lernen generell darauf ab, den jeweils errichteten Lernfortschritt zu überwachen und damit die eigenen Lernaktivitäten aktiv zu steuern.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 163. Ursprünglich aus Subskalen des KSI (Baumert et al., 1992) zusammengefasst.
Anzahl der Items	PISA 2000: 5; PEB_2: 5
Skalierung	1 = fast nie, 2 =manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ich lerne, zwinge ich mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch behalten habe.	Cc01q13	2,86	0,94	0,49				
Wenn ich lerne, versuche ich beim Lesen herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.	Cc01q19	2,79	0,81	0,54				
Wenn ich lerne, passe ich genau auf, dass ich das Wichtigste behalte.	Cc01q23	3,09	0,79	0,53				
Wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um das Problem zu klären.	Cc01q27	2,58	0,89	0,43				
Wenn ich lerne, überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.	Cc01q03	3,18	0,82	0,42				
Kontrollstrategien	LST_CTRL	2,90	0,59		LST_CTRL			
	N = 4.684	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,72$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Soziale Unterstützung
Theoretischer Hintergrund	Die Suche nach sozialer Unterstützung beim Lösen von Aufgaben impliziert, dass die Lernenden ihre Lernaktivitäten selbst steuern und die Aufgaben durch die Mobilisierung externer Hilfe realisieren.
Literatur / Quelle	Pythagoras-Projekt „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“. Skalenhandbuch 2003
Anzahl der Items	Pythagoras: 4, PEB_2: 4
Skalierung	vierstufig
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	Pythagoras-Projekt				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ich eine etwas schwierige Aufgabe löse...	Sea_Is							
habe ich jemanden, der mir hilft wenn ich nicht klarkomme.	Sea_Is5	3,03	0,94	0,63				
suche ich Hilfe bei anderen (Mitschülern, Eltern, Lehrern), wenn ich nicht klarkomme.	Sea_Is16	3,27	0,82	0,60				
weiß ich, wo ich mir Informationen beschaffen oder Hilfe holen kann, wenn ich nicht weiterkomme.	Sea_Is23	3,23	0,81	0,55				
Soziale Unterstützung	LST_SUPP							
	N = 884	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,76$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Lesetechniken
Theoretischer Hintergrund	Voraussetzung für den Einsatz elaborierter Lern- und Kontrollstrategien ist auch die Einübung in Techniken der Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung und Wissensproduktion sowie der Überwachung der Wissensaneignung. Lesetechniken sind ein Hilfsmittel, das Schülerinnen und Schülern beim Umgang mit Texten dazu dient, ein umfassendes, detailliertes und komplexes Leseverständnis aufzubauen. vgl. auch PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	Peb_1: 4, Peb_2: 4
Skalierung	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
In der Schule habe ich gelernt ...	G							
Überschriften über Texte zu finden.	G1	2,983	0,828	0,468				
Texte nachzuerzählen.	G2	3,221	0,745	0,595				
Zusammenfassungen zu erstellen.	G7	3,180	0,767	0,545				
Stichworte zu Texten zu machen.	G8	3,248	0,779	0,513				
Lesetechniken	LESETECH	3,158	0,582		LESETECH			
	N = 2.435	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,737$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Textproduktionstechniken
Theoretischer Hintergrund	Voraussetzung für den Einsatz elaborierter Lern- und Kontrollstrategien ist auch die Einübung in Techniken der Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung und Wissensproduktion sowie der Überwachung der Wissensaneignung. Schreib- und Lesetechniken dienen den Schülerinnen und Schülern dazu, bei der Erstellung von Texten sachangemessene Strukturierungen vorzunehmen, adressaten- und situationsorientiert unter Berücksichtigung der jeweiligen Textsorte zu schreiben. vgl. auch die Rahmenkonzeption für die Textproduktion in DESI
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	Peb_1: 7, Peb_2: 7
Skalierung	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	G9: mind maps zu erstellen., G19: Referate selbstständig zu erarbeiten., G20: ein Thema zu finden.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung	PEB 1				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
In der Schule habe ich gelernt ...	G							
Protokolle zu erstellen.	G6	2,504	0,979	0,398				
Diagramme zu interpretieren.	G10	2,287	0,933	0,476				
zu ztieren.	G12	2,311	0,932	0,505				
Quellenangaben zu machen.	G13	2,509	0,930	0,556				
Gliederungen zu erstellen.	G14	2,527	0,904	0,552				
einen Grobüberblick / eine Schwerpunktsetzung zu begründen.	G21	2,351	0,883	0,484				
zwischen Sachdarstellungen und Meinungen in Texten zu unterscheiden.	G22	2,491	0,900	0,502				
Textproduktion	TEXTPROD	2,427	0,643		TEXTPROD			
	N = 2.426	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,774$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Recherchetechniken / Informationsretrieval
Theoretischer Hintergrund	Voraussetzung für den Einsatz elaborierter Lern- und Kontrollstrategien ist auch die Einübung in Techniken der Wissensaufnahme, Wissensverarbeitung und Wissensproduktion sowie der Überwachung der Wissensaneignung. Techniken der Recherche und des Informationsretrievals dienen den Schülerinnen und Schülern dazu, gezielt Informationen und Quellen zu erschließen und sach- und problemorientiert aufzubereiten.
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Anzahl der Items	Peb_1: 8, Peb_2: 8
Skalierung	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Schülerbefragung	PEB_1				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
In der Schule habe ich gelernt ...	G							
Nachschlagewerke zu nutzen.	G3	2,882	0,905	0,416				
die Bibliothek zu nutzen.	G4	2,401	0,985	0,498				
Materialkisten und Karteien zu nutzen.	G5	2,266	0,895	0,475				
gezielt im Internet zu suchen und zu finden.	G11	2,308	1,086	0,418				
Experten zu befragen.	G15	1,886	0,867	0,489				
Bild-, Tonträger auszuwerten.	G16	1,827	0,851	0,469				
Fachzeitschriften zu nutzen.	G17	2,019	0,894	0,578				
selbstständig Quellen zu finden und zu erschließen.	G18	2,460	0,931	0,454				
Recherchetechniken / Informationsretrieval	RECHERCH	2,259	0,577		RECHERCH			
	N = 2.429	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,772$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Instrumentale Motivation
Theoretischer Hintergrund	Die ursprüngliche Skala zur instrumentellen Motivation hat sich im Längsschnitt (Eccles, 1994; Eccles und Wigfield, 1995; Wigfield, Eccles & Rodrigues, 1998) als wichtiger Prädiktor für Kurswahlen, Studienfachwahlen und Fachleistung erwiesen.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 164.
Anzahl der Items	PISA 2000: 3; PEB_2: 3
Skalierung	1 = fast nie, 2 =manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich lerne, um meine Berufschancen zu verbessern.	Cc01q06	2,95	0,94	0,67				
Ich lerne, damit ich in der Zukunft finanziell abgesichert sein werde.	Cc01q14	2,89	0,97	0,68				
Ich lerne, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen.	Cc01q22	3,03	0,93	0,71				
Instrumentale Motivation	IN_MOTIV	2,95	0,82		IN_MOTIV			
	N = 4.780	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,83$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Interesse (Lesen)
Theoretischer Hintergrund	Die Skala misst spezifisches Interesse am Lesen. Gegenstandsspezifische Interessen haben nach der Interessentheorie Einfluss auf die Kontinuität und Intensität des Engagements in Lernsituationen und die erreichte Verstehenstiefe. Der Einfluss ist unabhängig von der generalisierten Lernmotivation. Interessensdimensionen beinhalten individuelle Bewertung von Inhaltsbereichen (Topics), positive emotionale Erfahrung (flow) und die Selbstintentionalität.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002), S. 165. Die Skala basiert auf der Interessenskala aus der BIJU-Studie (Baumert et al., 1997), welche auch in TIMSS/II und III verwendet wurde.
Anzahl der Items	PISA 2000: 3; PEB_2: 3
Skalierung	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	Cc01q01: Lesen ist mir persönlich wichtig.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Weil mir das Lesen Spaß macht, würde ich es nicht gerne aufgeben.	Cc01q06	2,47	1,10	0,69				
Ich lese in meiner Freizeit.	Cc01q13	2,58	1,14	0,70				
Wenn ich lese, vergesse ich manchmal alles um mich herum.	Cc01q17	2,57	1,15	0,77				
Interesse (Lesen)		2,53	0,99		IN_LESEN			
	N = 4.642	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,85$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Selbstkonzept
Theoretischer Hintergrund	Das akademische Selbstkonzept bezieht sich allgemein auf die eigenen Schulleistungen. Selfefficacy beruht auf der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1986, 1989).
Literatur / Quelle	Pädagogische EntwicklungsBilanz. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler.
Skalierung A	1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4= trifft voll zu
Ausgeschlossene Items	keine
Umgepolte Items	A11U

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?	A									
Konstrukt: Akademisches Selbstkonzept Mit meinen Schulleistungen bin ich zufrieden.	A3	5.396	. = 0,8 1 = 9,4 2 = 32,8 3 = 40,3 4 = 16,7	2,65	0,868			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Konstrukt: Selfefficacy Es fällt mir schwer, in der Schule mitzukommen.	A11U	5.385	. = 1,0 1 = 2,7 2 = 14,0 3 = 45,1 4 = 37,2	3,180	0,771			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Akademisches Selbstkonzept
Theoretischer Hintergrund	Erhebt das Selbstkonzept, das sich allgemein auf die eigenen Schulleistungen bezieht.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002) S. 170. Basiert auf der Kurzfassung des Self Description Questionnaire (SDQ) von Marsh (1990).
Anzahl der Items	PISA 2000: 3; PEB_2: 3
Skalierung	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.	Cc02q03	2,86	0,77	0,52				
In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab.	Cc02q20	2,73	0,81	0,66				
Ich bin in den meisten Schulfächern gut.	Cc02q07	2,81	0,80	0,66				
Akademisches Selbstkonzept	AK_SELB	2,80	0,66		AK_SELB			
	N = 4.613	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,78$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Selfefficacy
Theoretischer Hintergrund	Die Skala beruht auf der Selbstwirksamkeitstheorien von Bandura (1986, 1989).
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002), S. 168. Basiert auf den Arbeiten von O'Neil & Herl, 1998.
Anzahl der Items	PISA 2000: 4; PEB_2:
Skalierung	1 = fast nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich bin sicher, dass ich auch den schwierigsten Stoff in Unterrichtstexten verstehen kann.	Cc01q02	2,51	0,81	0,58				
Ich bin überzeugt, dass ich auch den kompliziertesten Stoff, den der Lehrer vorstellt, verstehen kann.	Cc01q08	2,46	0,87	0,60				
Ich bin überzeugt, dass ich in Hausaufgaben und Klassenarbeiten gute Leistungen erzielen kann.	Cc01q18	2,77	0,79	0,49				
Ich bin überzeugt, dass ich Fertigkeiten, die gelehrt werden, beherrschen kann.	Cc01q26	2,67	0,76	0,53				
Selfefficacy	SELF_EFF	2,60	0,61		SELF_EFF			
	N = 4.733	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,75$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung
Theoretischer Hintergrund	
Literatur / Quelle	
Anzahl der Items	: 6; PEB_2:
Skalierung	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu
Umgepolte Items	
Transformierte Items	
Ausgeschlossene Items	
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 3

Schülerbefragung					PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen.								
Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.								
Selbst wenn ich längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.								
Wenn die Lehrer das Tempo noch mehr anziehen, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können.								
Auch wenn ein Lehrer an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.								
Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekomme.								
Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung								
	N =	Min =	Max =	$\alpha =$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Control expecanties
Theoretischer Hintergrund	Erhoben wird die generalisierte Überzeugung, den eigenen Handlungsausgang beeinflussen zu können.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002), S. 167 (O'Neil & Herl, 1998).
Anzahl der Items	PISA 2000: 4; PEB_2: 4
Skalierung	1 = fast nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ich mich hinsetze, um etwas sehr gründlich zu lernen, dann gelingt mir es auch.	Cc01q04	2,86	0,85	0,50				
Wenn ich mir vornehme, keine schlechte Noten zu bekommen, dann gelingt es mir.	Cc01q11	2,61	0,86	0,52				
Wenn ich mir vornehme, bei keiner Aufgabe Fehler zu machen, gelingt es mir.	Cc01q16	2,28	0,79	0,48				
Wenn ich etwas gut lernen will, kann ich das auch.	Cc01q24	2,97	0,83	0,52				
Control expecanties	CTRL_EXP	2,68	0,61		CTRL_EXP			
	N = 4.729	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,72$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Anstrengung und Ausdauer beim Lernen (allgemein)
Theoretischer Hintergrund	Das Konstrukt der Handlungskontrolle beruht auf den Kriterien von Kahl (1984, 1998). Anstrengung und Ausdauer bilden mit weiteren Strategien der willentlichen Handlungskontrolle die Strategien der Realisierung und Regulation eines gefassten Handlungsentschlusses. Die Skala misst die allgemeine volitionale (willensgesteuerte) Handlungsregulationsstrategie.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 171.
Anzahl der Items	PISA 2000: 4; PEB_2: 4
Skalierung	1 = fast nie, 2 =manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wenn ich lerne, arbeite ich so fleißig wie möglich.	Cc01q07	2,71	0,86	0,57				
Wenn ich lerne, arbeite ich auch dann weiter, wenn der Stoff schwierig ist.	Cc01q12	2,70	0,82	0,51				
Wenn ich lerne, versuche ich mein Bestes zu geben, um mir das Wissen und die Fertigkeiten anzueignen.	Cc01q20	2,83	0,83	0,57				
Wenn ich lerne, gebe ich mein Bestes.	Cc01q28	2,92	0,85	0,62				
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen (allgemein)	AUSDAUER	2,80	0,65		AUSDAUER			
	N = 4.712	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,77$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Präferenz für kooperative Lernformen
Theoretischer Hintergrund	Präferenzen für bestimmte Lernsituationen können sich auf Kooperation oder wettbewerbsorientiertes Arbeiten richten.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 172; Die Skala basiert den Arbeiten von Owens & Barnes, 1992; Skala selbst stammt von H. Marsh.
Anzahl der Items	PISA 2000: 5; PEB_2: 5
Skalierung	1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.	Cc02q02	2,98	0,88	0,55				
Am meisten lerne ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammen arbeite.	Cc02q08	2,32	0,90	0,57				
Die beste Arbeit leiste ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammen arbeite.	Cc02q14	2,37	0,91	0,62				
Ich helfe anderen gern dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.	Cc02q19	2,81	0,84	0,48				
Ich finde es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen, wenn man an einem Projekt arbeitet.	Cc02q22	3,00	0,84	0,39				
Präferenz für kooperative Lernformen	LF_KOOP	2,70	0,62		LF_KOOP			
	N = 4.550	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,75$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen
Theoretischer Hintergrund	Präferenzen für bestimmte Lernsituationen können sich auf Kooperation oder wettbewerbsorientiertes Arbeiten richten.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 173. Basiert auf den Arbeiten von Owens & Barnes, 1992.
Anzahl der Items	PISA 2000: 4; PEB_2: 4
Skalierung	1 = fast nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler / Schülerinnen.	Cc02q04	2,66	0,89	0,61				
Wenn ich versuche besser als andere zu sein, leiste ich gute Arbeit.	Cc02q11	2,73	0,81	0,58				
Ich wäre gern in irgendeinem Bereich der / die Beste.	Cc02q16	3,06	0,95	0,45				
Ich lerne schneller, wenn ich versuche, besser zu sein als die anderen.	Cc02q24	2,43	0,86	0,55				
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	LF_WETT	2,72	0,67		LF_WETT			
	N = 4.671	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,75$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Perspektivenübernahme – Kognitive Aspekte
Theoretischer Hintergrund	Erhoben werden soll die Fähigkeit, psychische Prozesse (Denken, Fühlen, Wollen) bei anderen Personen zu Verstehen und als Situationsgebunden zu erkennen (Definition in Anlehnung an Silbereisen, 1995). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als notwendige kognitive Grundlage für soziale Anpassung, Empathie und Altruismus (Steins & Wicklund, 1993). Verwendet wird die Perspektivenübernahme-Skala aus dem Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980).
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 175 f
Anzahl der Items	PISA 2000: 5; PEB_2:
Skalierung	4 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu; 1 = trifft völlig zu
Umgepolte Items	alle PISA - Items
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	PISA: fsg04: Ich finde es manchmal schwierig, Dinge auch vom Standpunkt des anderen zu sehen. Fsg17: Wenn ich mir sicher bin, dass ich bei irgendetwas Recht habe, höre ich mir die Argumente anderer Leute gar nicht erst lange an.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide.	Kfpt03	2,82	0,77	0,45				
Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche mir beide Seiten anzusehen.	Kfpt16	3,05	0,73	0,48				
Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.	Kfpt08	2,28	0,81	0,46				
Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.	Kfpt22	2,92	0,72	0,55				
Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.	Kfpt12	2,59	0,80	0,51				
Perspektivenübernahme	PERSPECT	2,73	0,53		PERSPECT			
	N = 4.405	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,73$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Empathie – Emotionale Aspekte
Theoretischer Hintergrund	Als affektive Variable wird Empathie erhoben. Im Gegensatz zur Perspektivübernahme, die das Verstehen der psychischen Prozesse bei den anderen Personen beschreibt, umfasst Empathie das Miterleben der emotionalen Reaktionen anderer Personen. Sie ist eine Vorbedingung für altruistisches Verhalten (Batson et al., 1991). Verwendet wird die Empathie-Skala aus dem Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980).
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 177 f
Anzahl der Items	PISA: 5; PEB_2:
Skalierung	4 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft eher zu; 1 = trifft völlig zu
Umgepolte Items	Fsg01, Fsg13, Fsg13, Fsg20, Fsg22, Fsg27
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	PISA: fsg06: Manchmal habe ich nicht viel Mitleid mit Leuten, wenn sie Probleme haben.
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Ich habe oft Mitgefühl mit Leuten, die weniger Glück haben als ich.	Fsg01	2,87	0,82	0,58				
Wenn ich sehe, das Leute ausgenutzt werden, möchte ich sie am liebsten irgendwie beschützen.	Fsg13	2,92	0,78	0,55				
Das Unglück anderer Leute beunruhigt mich in der Regel nicht besonderes.	Fsg13	2,84	0,83	0,48				
Wenn ich sehe, dass Leute ungerecht behandelt werden, tun sie mir manchmal gar nicht so sehr leid.	Fsg20	2,89	0,82	0,49				
Die Dinge, die ich mitbekomme, berühren mich oft ganz schön.	Fsg22	2,77	0,78	0,55				
Ich würde mich als ziemlich weichherzigen Menschen bezeichnen.	Fsg27	2,74	0,85	0,46				
Empathie	EMPATHIE	2,84	0,55		EMPATHIE			
	N = 4.387	Min = 1	Max = 4	$\alpha = 0,77$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Unterstützung anderer im Unterricht
Theoretischer Hintergrund	Die Skala erfasst prosoziale Ziele und Verantwortungsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern im Schulkontext. Selbstgesetzte, persönliche Ziele beeinflussen, welche Verhaltensweisen gezeigt werden und wie viel Anstrengungsbereitschaft gezeigt wird (Wentzel 1999). Die Skala erfasst das Ziel, Mitschüler bei unterrichtsbezogenen Aktivitäten zu unterstützen.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 182. Die Skala orientiert sich an Wentzel, 1991, 1994, 1999.
Anzahl der Items	PISA 2000: 3; PEB_2: 3
Skalierung	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 1

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie oft versuchst du das, was du gelernt hast, an deine Schüler weiterzugeben?	Kfpc23	2,98	0,89	0,58				
Wie oft versuchst du deinen Mitschülern bei einer Aufgabe zu helfen, die du schon gelöst hast?	Kfpc24	3,57	0,87	0,59				
Wie oft versuchst du deinen Mitschülern zu helfen, neue Dinge zu lernen?	Kfpc33	3,25	0,91	0,56				
Unterstützung anderer im Unterricht	PZ_CLASS	3,27	0,73		PZ_CLASS			
	N = 4.461	Min = 1	Max = 5	$\alpha = 0,75$	N =	Min =1	Max =4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Einhaltung von Normen in der Klasse
Theoretischer Hintergrund	In dieser Skala wird das Ziel erfasst, arbeitsbezogene Normen im Klassenzimmer einzuhalten.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 183. Die Skala orientiert sich an Wentzel, 1991, 1994, 1999.
Anzahl der Items	PISA 2000: 4; PEB_2: 4
Skalierung	1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer
Umgepolte Items	keine
Transformierte Items	keine
Ausgeschlossene Items	keine
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 2

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB_2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Wie oft versuchst du das zu tun, wozu der Lehrer / die Lehrerin dich auffordert?	Kfcc25	3,78	0,93	0,52				
Wie oft versuchst du leise zu sein, wenn andere versuchen zu lernen?	Kfcc26	3,89	1,00	0,56				
Wie oft versuchst du, weiter zu arbeiten, obwohl du müde bist?	Kfcc27	3,29	1,04	0,55				
Wie oft versuchst du, weiter zu arbeiten, obwohl die anderen nicht mehr ernsthaft bei der Sache sind?	Kfcc28	3,10	0,97	0,57				
Einhaltung von Normen in der Klasse	PZ_NORM	3,52	0,75		PZ_NORM			
	N = 4.427	Min = 1	Max = 5	$\alpha = 0,76$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Verantwortungsübernahme
Theoretischer Hintergrund	Wertehaltungen lassen sich als Einstellungen zu abstrakten und übergeordneten Zielen beschreiben. Sie beinhalten kognitive Überzeugungen, affektive Reaktionen und Verhaltenstendenzen (Eagly & Chaiken Shelly, 1993). Um gerechtigkeitsbezogene Grundhaltungen zu erfassen, wurden die Skalen Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabwehr von Krettenauer (1998) eingesetzt. Bei diesen Konstrukten handelt es sich um Tendenzen, angesichts struktureller Benachteiligungen anderer auf bestimmte Weise zu reagieren – nämlich mit Übernahme bzw. Abwehr von Verantwortung.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 185. Krettenauer, 1998
Anzahl der Items	PISA 2000: 10; PEB_2: 8
Skalierung	1 = ganz genau; 2 = weitgehend; 3 = teilweise; 4 = eher nicht; 5 = weitgehend nicht; 6 = überhaupt nicht
Umgepolte Items	alle Items
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 5

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r_{it}	VarName	Mean	SD	r_{it}
Es macht mich zornig, dass Jugendliche in der Dritten Welt so benachteiligt sind.	Kvuw1	4,65	1,29	0,63				
Ich habe Problem damit, dass es mir besser geht als diesen Jugendlichen.	Kvuw2	3,31	1,38	0,64				
Wenn ich meine eigene Lage mit der Lage dieser Jugendlichen vergleiche, bekomme ich ein schlechtes Gewissen ihnen gegenüber.	Kvuw5	3,46	1,46	0,66				
Wenn ich das sehe, fühle ich mich aufgefordert, irgendeinen Beitrag zur Lösung dieser Probleme zu leisten.	Kvuw7	3,72	1,35	0,64				
Es ist doch eine Ungerechtigkeit, dass es den Menschen in der Dritten Welt viel schlechter geht als uns.	Kvuw8	4,72	1,34	0,58				
Ich finde es ungerecht, wenn bei der Zuteilung von Arbeiten und bei der Entlohnung Unterschiede zwischen Ausländern und Deutschen gemacht werden.	Kvua2	4,39	1,50	0,50				
Wenn ich bedenke, in welcher guten Lage ich mich befinde, bekomme ich gegenüber diesen Menschen ein schlechtes Gewissen.	Kvua4	3,29	1,41	0,72				
Die ungerechte Behandlung von diesen Arbeitern macht mich zornig.	Kvua5	3,57	1,47	0,69				
Es macht mir zu schaffen, dass ich – verglichen mit diesen Menschen – in einer besseren Lage bin.	Kvua6	3,14	1,36	0,70				
Der Staat sollte hier eingreifen, indem er die Unternehmen davon abhält, Menschen so ungerecht zu behandeln.	Kvua9	3,25	1,40	0,53				
Verantwortungsübernahme	VERANTÜ	3,85	0,99		VERANTÜ			
	N = 2.899	Min = 1	Max = 6	$\alpha = 0,89$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Überfachliche Kompetenzen	Skala: Verantwortungsabwehr
Theoretischer Hintergrund	Wertehaltungen lassen sich als Einstellungen zu abstrakten und übergeordneten Zielen beschreiben. Sie beinhaltet kognitive Überzeugungen, affektive Reaktionen und Verhaltenstendenzen (Eagly & Chaiken Shelly, 1993). Um gerechtigkeitsbezogene Grundhaltungen zu erfassen, wurden die Skalen Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabwehr von Krettenauer (1998) eingesetzt. Bei diesen Konstrukten handelt es sich um Tendenzen, angesichts struktureller Benachteiligungen anderer auf bestimmte Weise zu reagieren – nämlich mit Übernahme bzw. Abwehr von Verantwortung.
Literatur / Quelle	PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: (2002); S. 185. Krettenauer, 1998
Anzahl der Items	PISA 2000: 8, PEB_2: 8
Skalierung	1 = ganz genau; 2 = weitgehend; 3 = teilweise; 4 = eher nicht; 5 = weitgehend nicht; 6 = überhaupt nicht
Umgepolte Items	Alle Items
Skalenbildung	Mean, Ausschluss wenn Missings > 4

Schülerbefragung	PISA 2000 (Haupttest)				PEB 2			
Item-Formulierung	VarName	Mean	SD	r _{it}	VarName	Mean	SD	r _{it}
Ich ärgere mich, wenn ich sehe, wie wenig diese Menschen tun, um da herauszukommen.	Kvaw3	3,567	1,454	0,340				
Es ist kein Zufall dass es uns besser geht als. Wir sind einfach fähiger, Probleme zu erkennen und zu bewältigen.	Kvaw4	3,000	1,583	0,582				
Ich finde, dass man das nicht mit unseren Maßnahmen messen darf. Diese Jugendlichen kennen nichts anderes, und deshalb sehe ich die Lage nicht so schwarz	Kvaw6	3,280	1,557	0,478				
Die Menschen in der Dritten Welt lassen halt alles laufen. Da darf man sich nicht wundern, dass die Probleme chaotisch wachsen.	Kvaw9	3,050	1,563	0,623				
Ich finde die Lage dieser Menschen gar nicht so schlecht, denn sie haben ja wohl mehr Vorteile als Nachteile, wenn sie hier arbeiten können.	Kvaa1	3,858	1,407	0,414				
Die Leute haben sich das selbst zuzuschreiben, weil sie häufig nicht bereit sind, sich ausbilden zu lassen.	Kvaa3	3,661	1,471	0,599				
Wenn ich so etwas höre, ärgere ich mich, dass sich die Ausländer nicht mehr Mühe geben: dann bekämen sie auch andere Arbeiten.	Kvaa7	3,469	1,565	0,518				
Ich finde, dass wir selbst genügend Probleme haben. Wir sollten uns nicht auch noch um die Lage dieser Menschen kümmern.	Kvaa8	3,463	1,613	0,534				
Verantwortungsabwehr	VERANTA	3,41	0,99		VERANTA			
	N = 2.894	Min = 1	Max = 6	$\alpha = 0,80$	N =	Min = 1	Max = 4	$\alpha =$

Konstrukt: Ergebnisse und Erwartungen schulischen Lernens	Zeugnisnoten in Deutsch und in Mathematik
Skalierung	1 =sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis ...	H									
in Deutsch?	H3a	2.411	. = 1,4 1 = 3,4 2 = 24,5 3 = 45,3 4 = 22,2 5 = 2,8 6 = 0,4	1,53	0,499			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 =		
in Mathematik?	H3c	2.408	. = 1,6 1 = 5,8 2 = 24,8 3 = 34,4 4 = 26,5 5 = 6,4 6 = 0,6	3,05	1,033			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 =		

Konstrukt: Ergebnisse und Erwartungen schulischen Lernens	Zeugnisnoten in Englisch und in der 2. Fremdsprache bzw. einem anderem Hauptfach
Skalierung	1 =sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis ... in Englisch?	H3b	2.387	. = 2,4 1 = 4,5 2 = 22,2 3 = 36,5 4 = 27,5 5 = 6,4 6 = 0,4	3,11	0,993			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 =		
In der 2. Fremdsprache oder einem anderen Hauptfach?	H3d	1.732	. = 29,2 1 = 9,7 2 = 23,6 3 = 25,3 4 = 9,6 5 = 2,2 6 = 0,3	2,60	1,016			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 =		

Konstrukt: Ergebnisse und Erwartungen schulischen Lernens	Zugehörigkeit zur Klassenstufe
Skalierung	7 = 7, 8 = 8, 9 = 9
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Ich bin zurzeit in Klassenstufe:	H1	2.437	. = 0,4 7 = 53,3 8 = 0,6 9 = 45,7	7,92	0,994			. = 7 = 8 = 9 =		

Konstrukt: Ergebnisse und Erwartungen schulischen Lernens	Klassenwiederholungen
Skalierung H9	1 = ja, 2 = nein
Skalierung H9A	1 = 1, 2 = 2, 3 = 3, 4 = 4, 5 = 5, 6 = 6, 7 = 7, 8 = 8, 9 = 9
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?	H9	2.412	. = 1,4 1 = 22,6 2 = 76,0	1,77	0,420			. = 1 = 2 =		
Wenn ja, welche Klassenstufe(n)?	H9A	558	. = 77,2 1 = 1,5 2 = 1,9 3 = 1,8 4 = 1,6 5 = 3,0 6 = 2,9 7 = 5,3 8 = 2,6 9 = 2,1	5,57	2,335			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 = 7 = 8 = 9 =		

Konstrukt: Ergebnisse und Erwartungen schulischen Lernens	Erwarteter und erwünschter Schulabschluss der/des Schüler/in
Skalierung	1 = Hauptschulabschluss, 2 = Realschulabschluss / Mittlere Reife, 3 = Fachabitur / Fachhochschulreife, 4 = Abitur / Hochschulreife
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Welchen Schulabschluss wirst du wahrscheinlich erreichen?	H14	2.346	. = 4,1 1 = 13,7 2 = 30,5 3 = 10,7 4 = 41,0	2,82	1,134			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		
Welchen Schulabschluss wünschen sich deine Eltern?	H13	2.342	. = 4,3 1 = 4,9 2 = 29,6 3 = 8,1 4 = 53,1	3,14	1,025			. = 1 = 2 = 3 = 4 =		

Konstrukt: Soziodemografischer Hintergrund	Geschlecht
Skalierung	1 = weiblich, 2 = männlich
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Geschlecht	H1	2.419	. = 1,1 1 = 46,8 2 = 52,1	1,53	0,499			. = 1 = 2 =		

Konstrukt: Soziodemografischer Hintergrund	Umgangssprache außerhalb der Schule
Skalierung	1 = deutsch, 2 = andere Sprache
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Welche Sprache sprechen deine Eltern überwiegend miteinander, wenn sie zu Hause sind?	H4	2.398	. = 2,0 1 = 80,0 2 = 18,1	1,18	0,388			. = 1 = 2 =		
Welche Sprache sprichst du selbst überwiegend zu Hause?	H5	2.393	. = 2,2 1 = 86,2 2 = 11,6	1,12	0,323			. = 1 = 2 =		
Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Freunden?	H6	2.416	. = 1,2 1 = 93,9 2 = 4,9	1,05	0,216			. = 1 = 2 =		
Wenn du im Kopf rechnest, in welcher Sprache tust du dies?	H7	2.420	. = 1,1 1 = 93,4 2 = 5,5	1,06	0,230			. = 1 = 2 =		
In welcher Sprache kannst du am besten schreiben?	H8	2.417	. = 1,2 1 = 90,8 2 = 8,0	1,08	0,272			. = 1 = 2 =		

Konstrukt: Soziodemografischer Hintergrund	Kulturelles Kapital: Bücherbestand zu Hause
Skalierung	1 = keine, 2 = 1-10 Bücher, 3 = 11-55 Bücher , 4 = 51-100 Bücher , 5 = 101-200 Bücher , 6 = mehr als 200 Bücher
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause?	H11	2.403	. = 1,8 1 = 2,0 2 = 8,7 3 = 19,0 4 = 19,3 5 = 17,9 6 = 31,4	4,39	1,426			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 =		

Konstrukt: Soziodemografischer Hintergrund	Kultureller Besitz: Verfügung über Informations- und Kommunikationsmittel
Skalierung	1 = ja, 2 = nein
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Welche der folgenden Dinge besitzt du selbst?	H12									
Eigenes Zimmer	H12A	2.422	. = 1,0 1 = 89,5 2 = 9,5	1,10	0,294			. = 1 = 2 =		
Eigener Schreibtisch	H12B	2.424	. = 0,9 1 = 93,4 2 = 5,7	1,06	0,233			. = 1 = 2 =		
Eigenes Handy	H12C	2.410	. = 1,5 1 = 81,4 2 = 17,1	1,17	0,379			. = 1 = 2 =		
Eigener Computer (PC)	H12D	2.395	. = 2,1 1 = 65,4 2 = 32,5	1,33	0,471			. = 1 = 2 =		
Modem (bzw. Karte) für Internet	H12E	2.352	. = 3,8 1 = 44,5 2 = 51,7	1,54	0,499			. = 1 = 2 =		
Eigene E-Mail-Adresse	H12F	2.376	. = 2,9 1 = 60,8 2 = 36,3	1,37	0,484			. = 1 = 2 =		
Eigener Drucker	H12G	2.384	. = 2,5 1 = 55,0 2 = 42,5	1,44	0,496			. = 1 = 2 =		

Konstrukt: Soziodemografischer Hintergrund	Schulabschluss der Eltern
Skalierung	1 = Sie / Er hat keine Schule besucht, 2 = Sie / Er ist ohne Abschluss von der Schule gegangen, 3 = Abschluss einer Sonderschule / Förderschule, 4 = Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse, 5 = Hauptschulabschluss / Volksschulabschluss, 6 = Realschulabschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse, 7 = Fachhochschulreife, 8 = Hochschulreife / Abitur, 9 = Sonstiger Schulabschluss (z.B. im Ausland)
Umgepolte Items	keine

Schülerbefragung	PEB_1					PEB_2				
Item-Formulierung	VarName	N	in %	Mean	SD	VarName	N	in %	Mean	SD
Welchen Schulabschluss hat deine Mutter / dein Vater?										
Schulabschluss Mutter:	H10M	2.244	. = 8,3 1 = 1,2 2 = 3,0 3 = 0,3 4 = 0,7 5 = 18,6 6 = 31,7 7 = 4,7 8 = 23,7 9 = 7,9	6,40	1,677			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 = 7 = 8 = 9 =		
Schulabschluss Vater:	H10V	2.205	. = 9,9 1 = 0,7 2 = 2,2 3 = 0,5 4 = 1,0 5 = 18,8 6 = 24,8 7 = 5,4 8 = 27,9 9 = 8,8	6,59	1,651			. = 1 = 2 = 3 = 4 = 5 = 6 = 7 = 8 = 9 =		

Teil III

Literatur

Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A., Baumert, J.: Selbstreguliertes Lernen In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Opladen 2001, S. 271ff.
- Bandura, A.. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735
- Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. & Todd, R. M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 413-426
- Baumert, J., Gruehn S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation, Band 1. Skalen Längsschnitt I, Welle 1-4. Berlin.
- Baumert, J., Heyn, S., Köller, O. (1992). Das Kieler Lernstrategien Inventar (KSI). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Hrsg. von Franz Weinert. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1997. S. 177-212.
- Carroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*. 64. S. 723-733.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model. A 25-year Retrospective and Prospective View. In: *Educational Researcher*. 18(1989). S. 26-31.
- Clausen, M. (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Creemers, B.P.N. & Reezigt, G.J. (1996). School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction. In: *School Effectiveness and School Improvement*. 7(1997)3. S. 197-228.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of selected Documents in Psychology*, 10 MS. 2124, 85.
- Diedrich, M., Abs, H.J., Klieme, E. (im Druck). Dokumentation der Erhebungsinstrumente zum BLK-Modellprogramm "Demokratie lernen und leben". *Skalenhandbuch*. Frankfurt am Main.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 2000. S. 73 – 92.
- Döbrich, P. (2003a). Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). Instrumente für systematische Evaluation. In: *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*. 14(2003)1. S. 27-30.
- Döbrich, P. (2003b). Schulformbezogene Vergleiche der Arbeitsplatzuntersuchungen mit hessischen Schulen. *Zwischenergebnisse 2003: Projektbericht 35*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.

- Döbrich, P. (2003c). ArbeitsPlatzUntersuchungen mit hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 2002: Projektbericht 34. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Döbrich, P.; Plath, I.; Triescheidt, H. (Hrsg.) (1999). ArbeitsPlatzUntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998: Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Döbrich, P.; Lohmann, A. (Hrsg.) (1998). ArbeitsPlatzUntersuchung als Teil von Schulentwicklung. ein Praxisbericht. In: Journal für Schulentwicklung. 2/1998. S. 24-33.
- Eagly, A. H. & Chaiken Shelly. (1993). The psychology of attitudes. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choice: Aplying the Eccles etal. Model of achievement-related choices. Psychology of Women Quarterly, 18, 585-609
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related beliefs und self-perceptions. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 215-225.
- Eckensberger, L., Göbel, K., Hesse, H.-G., Steinert, B., Weiß, M., Bos, W. Helmke, A. Lehmann, R., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Willenberg, H., Sibbern, H. (2001). Vergleichsuntersuchungen zum Leistungstand von Schülerinnen und Schülern im Englischen und in der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main. 147 Seiten.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität: erfassen – bewerten – verbessern. Seelze 2003.
- Internationale Studie zur Poltischen Bildung, Schülerfragebogen, CIVIC Reference No. 98-0103
- Krettenauer, T. (1998)Gerechtigkeit als Solidarität: Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter. Weinheim: Beltz, Deutscher Studienverlag.
- Kuhl, J. (1984). Tatsächliche und Phänomenale Hilflosigkeit: Vermittlung von Leistungsdefiziten nach massiver Misserfolgsinduktion. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), Metakognition, Motivation und Lernen (S. 192-209). Stuttgart: Kohlhammer
- Kuhl, J. (1998). Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung. Psychologische Rundschau, 49(2), 61-77.
- Marsh, H. W. (1990). Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescent self concept: An interim test manual and a research monograph. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990a). Motivation and studying in high school science. Journal of Research in Science Teaching, 27, 115-126.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990b). A construct validation of measures of students' study strategy beliefs an perceptions of teacher goals. Educational and Psychological Measurement, 50(1), 191-202.

- O'Neil, H. F. & Herl, H. E. (1998). Reliability and validity of a trait measure of self regulation: Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Oser, Fritz, Biedermann, Horst & Ullrich, Manuela (2001). Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica. Gutachten für das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft; Demokratie leben und lernen.
- Owens, E. & Barnes. (1992) Learning preferences scales. Victoria: ACER.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). The motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: NCRIPTAL, The University Michigan.
- PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg.: Jürgen Baumert et al. (Deutsches Pisa-Konsortium). Opladen: Leske und Budrich 2001.
- PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Von. Kunter, M. et al. (2002). Materialien aus der Bildungsforschung. Materialien aus der Bildungsforschung. Nr. 72. Max-Planck Institut für Bildungsforschung: Berlin.
- Rakoczy, K, Lipowsky, F. (im Druck). Dokumentation der Erhebungsinstrumente zum Pythagoras-Projekt „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“. Skalenhandbuch. Frankfurt am Main.
- Rheinberg, F. (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Klug, S. (1993). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Rolff, H.-G. et al. Jahrbuch der Schulentwicklung. (IfS-Schulbarometer). Band 1-12. Weinheim und München: Juventa.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. New York: Pergamon.
- Silbereisen, R. K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 823-861). Weinheim. Psychologie VerlagsUnion.
- Slavin, R.E. (1992). Education for all. lisse: Swets & Zeitlinger 1996.
- Steinert, B. (2003). Schulische Lernbedingungen für sprachliche Kompetenzen. In: DESI: Bericht über die Entwicklung und Erprobung der Erhebungsinstrumente. (2003). DIPF: Frankfurt am Main. Vertrauliches Manuskript für die Kultusministerkonferenz. S. 172 – 177.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Verwendet die Perspektivübernahme: Ein kritischer Überblick. Psychologische Rundschau, 44, 226-229.
- Stringfield, S. (1994). A Model of Elementary School Effects. in. Reynolds, D. et al. Advances in School effectiveness Research and Practice. Oxford: Pergamon. S. 153-187.
- Wang, M., Hartel, G.D., Walberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. In. Review of Educational Research. 63(1993)3. pp. 249-294.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. Child Development, 62, 1066-1078.

- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and pereceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodrigues, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, pp. 73-118). Washington DC: American Educational Research Association.